



Latvakoski Ida Maria Kaarina

*“Pelattais kimblerä välillä”* - Koulukotinuorten toiveita ja tarpeita suhteessa koulunkäynnin  
tukeen

Pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2019

21.1.2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Pelattais Kimbleä välillä” - Koulukotinuorten toiveita ja tarpeita suhteessa koulunkäynnin tukeen (Ida Latvakoski).

Pro gradu -tutkielma, 71+10 sivua, 9 liitesivua

Tammikuu 2019

---

Pro gradu- tutkielma kuvaa fenomenologisen ja narratiivisen tutkimusotteen kautta koulukotinuorten toiveita ja tarpeita suhteessa koulunkäynnin tukeen. Lisäksi tutkielma kartoittaa millaisia erityisen tuen muotoja koulukodin henkilökunta antaa koulunkäyntiin. Koulukotinuori on lastensuojelun piirissä oleva nuori, joka on sijoitettuna koulukotiin. Koulukoti on palvelukokonaisuus, jossa pyritään antamaan kokonaisvaltaista tukea ja hoitoa moniongelmaisille nuorille. Koulukodin yhtenä tavoitteena on peruskoulun loppuun saattaminen, joka on 90% :lle koulukotinuorista haaste.

Tutkimusaineisto on kerätty neljältä koulukotinuorelta sekä viideltä koulukodin henkilökunnan jäseneltä keväällä 2018. Koulukotinuorten haastattelut ovat kerronnallisia teema-/virikehaastatteluita. Henkilökunnalta aineisto kerättiin teemoiteltujen haastattelulomakkeiden avulla. Koulukodin henkilökunnasta vastaajat olivat opettajia, koulunkäynninohjaaja, osaston ohjaaja sekä erityistyöntekijä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat olleet töissä koulukodissa keskimäärin 8-15 -vuotta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, jossa aineisto redusointiin, kluseroitiin ja abstrahoitiin. Pelkistämisen, ryhmittelyn ja pääteemojen muodostaminen auttoivat käsittelemään aineistoa kokonaisuutena.

Koulukotinuorten toiveet ja tarpeet suhteessa koulunkäynnin tukeen olivat: kohtaaminen, opetuksen monipuolisuus, motivointi, keskittyminen, perehtyminen sekä henkilöstöresurssit ja moniammatillisuus. Näistä kuudesta pääteemasta tärkeimmäksi koettiin kohtaaminen. Koulukodin henkilökunnan vastauksista oli löydettävissä samat pääteemat kuin nuorten vastauksista. Aineistosta heijastui jokaisen ammatin oma näkökulma suhteessa nuoren tukemiseen. Lisäksi ammattilaisten yhteinen teema vastauksissa oli vuorovaikutussuhteen vaaliminen sekä nuoren kohtaaminen aidosti. Koulu nähtiin yhteisesti vahvana osana nuoren kuntoutumisprosessia. Aineiston analysointiin on otettu näkökulmaksi Axel Honnethin tunnustamisen teoria (1992), sillä kohtaamisen merkitys aineiston pohjalta voidaan todeta merkittäväksi.

Tutkielman luotettavuutta vahvistavia tekijöitä ovat aineistotriangulaatio sekä menetelmätriangulaatio. Lisäksi tutkielma pyrkii vahvistavuuteen, eli avaamaan lukijalle tutkijan työskentelyn kokonaisuudessaan. Tutkielman tulokset ovat yksi näkökulma koulukodin koulun käynnin tukemiseen, eikä se ole yleistettävissä vallitsevaan tilanteeseen. Fenomenologisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa on merkityksellistä, että tutkimukseen osallistuvien kokemukset ja kertomukset pääsevät kuuluviin. Jatkotutkimusten kannalta olisi tärkeää saada kattavampi ja laajempi aineisto nuorilta, jotta voidaan saada näkökulmaa siihen, onko kohtaaminen tärkeimpiä kantavia teemoja koulukotinuorten koulunkäynnin tukemisessa. Lisäksi kartoitusta voisi tehdä moniammatillisen henkilökunnan näkemyksistä nuorten tukemiseen.

Avainsanat: koulukotinuori, lastensuojelu, erityinen tuki, tunnustamisen teoria, kohtaaminen

## Sisältö / Contents

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LASTENSUOJELUN LÄHTÖKOHTIA .....</b>	<b>7</b>
2.1	Katsaus lastensuojelun historiaan .....	7
2.2	Lastensuojelun asiakkuus – taustalla lastensuojelulaki.....	10
2.3	Sijaishuollon laitoshuolto koulukodissa .....	13
2.4	Koulukotinuori.....	15
2.5	Erityinen tuki – osana koulukodin koulua .....	18
2.6	Yhteenveto .....	20
<b>3</b>	<b>KOHTAAMISEN TOIMINTAKULTTUURIA .....</b>	<b>22</b>
3.1	Tunnustamisen teoria - myönteinen tunnustaminen toimintakulttuurina.....	22
3.2	Opettajuuden kasvatuksellinen ote - dialogin kautta aitoon kohtaamiseen.....	25
3.2.1	<i>Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti.....</i>	<i>27</i>
3.2.2	<i>Pedagoginen kohtaaminen .....</i>	<i>28</i>
3.3	Yhteenveto .....	29
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>31</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	31
4.2	Narratiivinen ja fenomenologinen tutkimus .....	32
4.2.1	<i>Triangulaatio.....</i>	<i>34</i>
4.2.2	<i>Haastattelumenetelmät.....</i>	<i>35</i>
4.3	Aineiston hankinta .....	36
4.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	37
4.5	Tutkijan positio .....	39
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET.....</b>	<b>42</b>
5.1	Koulukotinuorten toivoma tuki.....	42
5.1.1	<i>Kohtaaminen .....</i>	<i>42</i>
5.1.2	<i>Opetuksen monipuolisuus.....</i>	<i>47</i>
5.1.3	<i>Perehtyminen.....</i>	<i>48</i>
5.1.4	<i>Keskittyminen .....</i>	<i>50</i>
5.1.5	<i>Motivaatio .....</i>	<i>51</i>
5.1.6	<i>Henkilöstöressurit.....</i>	<i>52</i>
5.1.7	<i>Yhteenveto .....</i>	<i>53</i>
5.2	Opettajien ja muun henkilökunnan antama tuki koulukotinuorelle .....	56
5.2.1	<i>Millaista tukea annat nuorelle koulunkäyntiin? .....</i>	<i>56</i>
5.2.2	<i>Millaista tukea koulukotinuori tarvitsee koulunkäyntiin? .....</i>	<i>57</i>

5.2.3	<i>Mitä koulukotioppilaan tukeminen tarkoittaa konkreettisesti?</i>	57
5.2.4	<i>Ensisijaisena tuen muotona näen...</i>	58
5.2.5	<i>Yhteenveto</i>	59
<b>6</b>	<b>LOPPUTARKASTELUT JA PÄÄTELMÄT</b>	<b>63</b>
6.1	Tutkimuksen tulosten tarkastelu tunnustamisen teorian kautta	63
6.2	Eettisyys ja luotettavuus	65
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>LÄHTEET</b>	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

26.8.2018 julkaistiin Kalevassa artikkeli oikeusasiamiehen tarkastuksesta yksityisellä koulukodilla. Kalevan mukaan tarkastuksessa löytyi epäkohtia, jotka oikeusasiamiehen mukaan olivat lakiin perustamattomia, mielivaltaisia, lapsia alistavia ja nöyryyttäviä käytänteitä. Raportin mukaan aikaisempien huomautusten perusteella Pohjolan poikakoti ei ole muuttanut käytäntöjään. Pohjolan poikakodin lisäksi muissakin lastensuojelulaitoksissa on ollut huomautettavaa, Pohjolan poikakodissa kuitenkin eniten. (Kemppainen 2018). Tämä aiheutti mediassa keskustelumylläkän. Keskusteluita on käyty pitkin syksyä niin Helsingin Sanomissa kuin Kalevassakin. Perhe- ja peruspalveluministeri Annika Saarikko on sanonut tarttuvansa lapsiasiamiehen aloitteeseen, jonka mukaan kaikkia koulukodeissa asuvia nuoria ja lapsia on kuultava. Saarikon mukaan on viitteitä siitä, ettei koulukotien arkea tarpeeksi valvota. Ministeri huomauttaa Kalevan uutisessa, ettei koulukotien työtä saa leimata, mutta perkausta ja valvontaa on lisättävä. (Kaleva 2018).

Pro gradu- tutkielmani perustuu koulukodin koulussa tehtävään työhön. Yleisemmin lastensuojeluun liittyvät tutkimukset ovat kuulleet nuoria, jotka ovat jo kokeneet koulukodin arjen sekä koulun. Tutkielmani toteutetaan koulukodissa tällä hetkellä olevien nuorten kanssa. Tutkielman tavoite on kartoittaa nuorten toiveita ja tarpeita suhteessa koulunkäynnin tukeen ja tuoda esiin vahvasti nuorten ääni, jota myös Annika Saarikko sekä Tuomas Kurttila painottivat syksyn 2018 aikana (Salokorpi 2018; Kaleva 2018). Lasten ja nuorten kuuleminen on tärkeää, sillä lastensuojelun kentällä sekä koulunkäynnin saralla he ovat kaiken työn keskiössä. Lisäksi lasten ja nuorten kuuleminen tutkielmassani tukee heidän motivoitumistaan sekä tavoitteiden asettamista koulunkäynnin suhteen, sillä 90% :lla koulukotinuorista on haasteita koulunkäynnin saattamisessa loppuun (Manninen 2013, 22). Purjo (2011) toteaa, että kasvatuksen keskiössä on nuoren näkemisen ja kuulluksi tulemisen tärkeys. Nuorelle olisi siis saatava kokemus nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta. (Purjo 2011, 41).

Haasteena lastensuojelun nykytutkimuksessa on se, että nuoren ja lapsen ääni on unohdettu kokonaan. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa nähdään koulukotinuorten motivointi sekä kuulluksi tuleminen oleellisen tärkeäksi. Tutkielman tavoitteena on saada nuorten tarpeet ja toiveet näkyville. Lisäksi tutkielma peilaa nuorten toiveita ja tarpeita koulukodin henkilökunnan tekemään työhön nuorten kanssa. Tutkielman tarkoitus olisi antaa tärkeää ja

hyötykäyttöön tulevaa tietoa koulukodin nuorten omasta näkökulmasta, jota opettajakunta sekä muut toimijat voisivat käyttää hyväksi työnsä kehittämisessä ja reflektoinnissa.

## 2 LASTENSUOJELUN LÄHTÖKOHTIA

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni peruskäsitteitä, jotka ovat olennaisia tutkimukseni osalta. Peruskäsitteitä ovat mm: **lastensuojelu, lastensuojelulaitokset, koulukoti, koulukotinuori, koulukodin koulu ja erityinen tuki**. Tarkoitukseni on antaa lukijalle kattava kuva siitä, mihin koulukoti sijoittuu lastensuojelun palvelukentällä.

### 2.1 Katsaus lastensuojelun historiaan

1900-luvulla ongelmat alkoivat kärjistyä, sillä 1860-luvulla alkaneet nälkävuodet laittoivat maaseudun köyhälistön liikkeelle ja kaupunkeihin. Nouseva teollisuus mahdollisti työpaikkoja osalle väestöstä. Tämä aiheutti eriarvoistumista ja alaluokan yhteiskuntaan. Kehityksen myötä kansan siveellinen kehitys alettiin nähdä ongelmalliseksi. Haastetta tuotti ”irtainväestö”, joka oli uhka lasten kasvuoloille. Lisäksi huolta herätti juoppous, vanhempien rikollisuus, epäsiiveellisyys kodeissa ja ”vähäjärkisyys” sekä vanhempien poissaolot. (Pulma & Turpeinen 1987, 176-177; Laitala & Puuronen 2016, 29.) Ensimmäinen kasvatuslaitos perustettiin jo vuonna 1829 turvaamaan lasten kasvatusoloja (Kitinoja 2005, 73). Ensimmäinen kasvatuslaitoksista lausuttu rikoslaki tuli voimaan 1889 (Laitala & Puuronen 2016, 22; Pulma & Turpeinen 1987, 70). Rikoslaisissa otettiin huomioon se, että lapsen lähettäminen vankilaan aikuisten kanssa oli hänen kehitykselleen sopimatonta. Vuonna 1870 järjestetyt hoitoyhdistykset siirtyivät valtion kasvatuslaitoksiksi vuonna 1904. (Laitala & Puuronen 2016, 22, 27.) Kasvatuslaitosten perustus oli selkeä ja ensimmäinen askel nuorten ja lasten pahatapaisuuden kitkemiseen sekä ”pakkokasvatukseen”. Tämä nähtiin eliminoivana toimenpiteenä lasten ja nuorten huonojen kotiolojen sekä ympäristön vaikutuksille (Pulma & Turpeinen 1987, 106-107).

Lastensuojelun keskiössä ovat olleet käsitteet: ”pahantapainen”, ”sopeutumaton”, ”rikollinen” ja ”asosiaalinen” (Pekkarinen 2010, 18). Erityisesti ”pahantapaisuus” ja ”sosiaalinen sopeutumattomuus” olivat keskeisiä käsitteitä. Ne pitivät laajan kirjon käyttäytymismuotoja sisällään. Tuona aikana virkamiehet vetosivat pahantapaisuuteen puuttuessaan nuorten elämänmenoon esimerkiksi huostaanottotapauksissa. Yleisesti pahantapaiset joutuivat kasvatuslaitoksiin. (Laitala & Puuronen 2016, 22; Pulma & Turpeinen 1987.) Emile Durkheimin kautta on käytetty myös käsitettä: ”poikkeavuus”, hänen mielestään

yhteiskunnassa on välttämätöntä myös tällainen sosiaalinen ilmiö. Tässä tapauksessa poikkeavuus voi olla esimerkiksi rikollista käyttäytymistä. (Pekkarinen 2010, 21.) Pahatapaisuus ja suojelukasvatus –käsitteet ovat erottamaton sanapari kasvatuslaitosjärjestelmän muotoutumisessa (Laitala & Puuronen 2016, 24; Pulma & Turpeinen 1987, 224).

Lastensuojelu on kytkeytynyt Suomessa lasten turvattomuuden hoitamiseen sekä pahantapaisuuden kitkemiseen. Lasten kaltoinkohtelun ja lasten rikollisen tulevaisuuden välillä on nähty yhteys, jota on haluttu ehkäistä. Näin haluttiin suojata yhteiskunnan rauhaa sekä yhteiskunnan kehitystä. 1905 tuotiin ”suojelukasvatuksen” käsite yhteiskunnan kentälle. Suojelukasvatus sisälsi lastensuojelun idean, jossa pyritään suojelemaan yhteiskuntaa pahantapaisuudelta ja lasta turmelukselta. Näin haluttiin tukea lapsen kasvua toivottuun suuntaan. (Pekkarinen 2010, 18; Pulma & Turpeinen 1987, 107.) Sulo Salmensaari määritteli suojelukasvatuksen 1915. Se tarkoitti kasvatustoimintaa, mikä kohdistuu sellaisiin kasvavan polven jäseniin, jotka eivät ”siveellisessä” kehityksessä kehity normaalisti. Suojelukasvatuksen tavoite oli moittia huonosti käyttäytyviä sekä heidän vanhempiaan. Ydin ajatus oli, että pahantapainen lapsi ei ole vielä rikollinen mutta uhkaavasti kasvamassa siihen. (Laitala & Puuronen 2016, 21,24.) Pulman ja Turpeisen (1987) mukaan suojelukasvatus oli kansakunnan vahvistamista ja auttamista niin, että pyrittiin kasvattamaan lapsia ja nuoria osaksi kansakuntaa (Pulma & Turpeinen 1987, 113). Suojelukasvatuksen järjestäminen, ohjaus sekä valvonta on ollut valtion vastuulla. Kuntien vastuulla on taas ollut huostaanottojen toimeenpano sekä pahantapaisuuden valvominen. Joillakin kaupungeilla oli omat kasvatuslaitoksensa. (Laitala & Puuronen 2016, 26.)

1920-luvulla korostettiin biopolitiikka, jossa keskiössä olivat väestön syntyvyyden, kuolleisuuden ja terveydentilan säätely. Lastensuojelun keskeiseksi tehtäväksi nousi lasten pelastaminen sosiaalisilta ongelmilta. (Pekkarinen 2010, 18.) 1920-luvulla myös termi ”lastensuojelu” tuli käytäntöön. Se kattoi fyysisen sekä henkisen kehityksen huollon, joka piti sisällään myös rangaistuksen elementit. Vuonna 1918 kasvatuslaitokset siirtyivät vankeinhoitoalaisuuteen. Tällöin nimi vaihdettiin suojelukasvatusosastosta lastensuojeluosastoksi. (Laitala & Puuronen 2016, 24-25; Pulma & Turpeinen 1987,136.)

10.3.1924 annetulla asetuksella perustettiin sosiaaliministeriön alaisuuteen lastensuojelutoimisto, jossa pohjoismainen yhteistyö oli tärkeä osa lastensuojelutyön kehittämistä. Lastensuojelukomitea asetettiin vuonna 1918. Komitean periaate oli, että



lastensuojelutyö oli kokonaisvaltaista sekä ennaltaehkäisevää sosiaalipolitiikkaa. Valtion vastuu lapsen ja nuoren kasvattamisesta sekä pelastamisesta yhteiskuntakelpoiseksi meni vanhempien oikeuden edelle. (Pulma & Turpeinen 1987, 136,142,144 – 145.) 1936 luotiin huostaanottosäännökset, joiden mukaan lastensuojelun tehtäviin kuului tarpeellisen hoidon ja kasvatukseen liittyvän neuvonnan järjestäminen, kotikasvatusta tukevien sekä täydentävien laitosten perustaminen ja suojelutoimenpiteisiin ryhtyminen, jos lapsi on sen huollon tarpeessa edellä mainituista toimenpiteistä huolimatta. (Pulma & Turpeinen 1987, 156.) Esimerkki huostaanottosäännöksistä 1936 alkaen oli mm. perhesijoitusten mahdollisuus. Ensimmäinen lastensuojelulain aikakausi alkoi virallisesti vuonna 1937 ja päättyi vuoteen 1983. Tämän jälkeen lastensuojelulakia on päivitetty monia kertoja, tarpeen sitä vaatiessa. (Hytönen 2016.)

Vuonna 1948 professori Niilo Mäki toi erityispedagogiikan sekä lastensuojelun kentälle suojelu- ja parantamiskasvatusopin. Siinä pääpaino ei ollut suojelukasvatuksessa vaan “aistivammaisten” ja “psykykkisesti ja fyysisesti vajaakuntoisten” opetuksen kehittämisessä ja järjestämisessä. Kasvatuksen käsite on ottanut paikkansa koulukodeissa käsitteiden hoidon, huollon ja hoivan sijaan. Koulukotien tarkoitus oli tuottaa yhteiskuntaan taas kykeneviä ja sopeutuvia ihmisiä. Tavoite oli uudelleen sosiaalistaminen ja kasvattaminen. Lisäksi yhteiskunnan suojeleminen ja pahantapaisuuden kitkeminen olivat myös päämääränä. (Laitala & Puuronen 2016, 45-46). Valtion koulukodit järjestäytyivät ammatilliseen muotoonsa jo 1947.(Pulma & Turpeinen 1987, 226). Oppivelvollisuuden rikkominen oli myös peruste suojelukasvatusperusteille, yksinään kuitenkin koulunlaiminlyöminen ei riittänyt koulukotiin sijoittamiselle. (Laitala & Puuronen 2016, 78). Valtion koulukodit ovat muodostaneet oman maailmansa. Sen muodostumiseen vaikuttivat lastensuojeluviranomaisten suojelukasvatusideologia sekä henkilökunnan ammatillinen yhteisöllisyys. (Pulma & Turpeinen 1987, 226).

1950-luvulla oppi sosiaalisesta sopeutumattomuudesta levisi Suomeen ja myös osaksi lastensuojelukeskustelua. Sosiaalinen sopeutumattomuus nousi käsitteeksi 1950-luvulla. (Laitala & Puuronen 2016, 18.) Samana vuosikymmenenä alkoi myös uuden lastensuojelulain uudistus, joka sisälsi elatusavun ennako säädöksen sekä erityislapsilisän säädökset. 1960-luvulla komitea otti nimekseen lastensuojelukomitea. (Pulma & Turpeinen 1987, 234.) Tuolloin suojelukasvatuksesta vastasivat sosiaalilautakunnat ja koulukotipiiriin kuuluvat laitokset. 1970-luvulle tultaessa kunnat alkoivat luopua suojelukasvatuslaitoksista. (Laitala & Puuronen 2016, 18, 26, 29.)

Keväällä 1974 hahmoteltiin lastensuojelun kokonaisohjelmaa, jonka lähtökohtana olivat lapsen oikeudet. Tavoitteena oli erilaisin toimenpitein luoda taloudellisten mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman hyvät kehittymisen edellytykset, jotta lapsista kehittyisi psyykkisesti ja fyysisesti tasapainoisia ja yhteiskuntaan hyvin sopeutuvia ja vastuuntuntoisia yksilöitä. Tarvittavia toimenpiteitä käyttäen pyritään tämä myös luomaan lapsille, joilla on psyykkisiä vajavuuksia, häiriöitä tai sosiaalisia epäkohtia. (Pulma & Turpeinen 1987, 243.) Lastensuojelun suuntaviivat lähtivät kohti lapsipolitiikkaa vuonna 1995. Lastensuojelun rinnalle kehitettiin tuohon aikaan monenlaisia perhetyönmuotoja. (Bardy, Salmi & Heino 2001.)

## **2.2 Lastensuojelun asiakkuus – taustalla lastensuojelulaki**

Lastensuojelu on yhteiskunnan järjestämä palvelu, jos lapset eivät saa kasvatusta ja huolenpitoa omilta vanhemmiltaan, josta vanhemmat ovat ensisijaisesti vastuussa. Lastensuojelua perustellaan lasten oikeuksien yleissopimuksella, vanhempien oikeuksilla ja velvollisuuksilla sekä suomen lailla. Kaikki lastensuojelutoimet ovat määriteltä lastensuojelulaissa. Näin ollen kaikki viranomaisten toiminnot perustuvat lakiin. (Bardy 2013; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991; Lastensuojelulaki 2007/417.) Lastensuojelun tehtävä on määritellä ja puuttua äärimmäisiin tilanteisiin (Eronen 2012, 21). Sen tärkein periaate on lapsen etu (Toivonen 2017, 86). Lain tavoitteena on lapsen kasvu olojen ja kasvatuksen tukeminen sekä turvallisen kasvuympäristön varmistaminen, jotta lapsen kehitys tasapainoiseksi aikuiseksi toteutuu (Bardy 2013, 73; Kestilä 2016, 29-32). Lastensuojelu perustuu lapsikeskeiseen perhelähtöisyyteen (Bardy 2013, 73). Ensisijainen kasvuympäristö onkin perhe, joka antaa lapselle turvallisen ja tasapainoisen kasvuympäristön. Lastensuojelutyötä ohjaavat lastensuojelulain lisäksi sosiaalihuoltolaki sekä sosiaalihuoltoasetus. (Kestilä 2016, 29-32; Lastensuojelulaki 13.4.2007/417; Sosiaalihuoltoasetus 29.6.1983/607; Sosiaalihuoltolaki 20.12.2014/ 1301.)

Lastensuojelua ohjaa kaksi ideamallia. Toinen korostaa perheen kokonaisvaltaista tukemista sekä hyvinvoinnin tuottamista, ja toinen keskittyy lapsen suojelemiseen poistamalla lapsen elämästä erilaisia riskitekijöitä. (Kataja 2012, 26; Gilbert 1997, 232.) Tämän lisäksi Suomessa painotetaan hyvinvointi painotteista lastensuojelumallia, verrattaessa ulkomaihin. Tässä mallissa ymmärretään lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukeminen. Hyvinvointi painotteinen

lastensuojelutyö varautuu sosiaalityöntekijöiden työskentelyn varaan. Haasteensa tehtävälle työlle tuovat vallitseva pätevien sosiaalityöntekijöiden puute sekä työntekijöiden vaihtuvuus. (Eronen 2012, 21-22.) Maa kohtaisista lastensuojelumallien erosta johtuen lapsia on lastensuojelulaitoksissa enemmän Suomessa kuin muualla maassa. Esimerkiksi Englannissa ja Walesissa on 100 kertaa enemmän lapsia vankilassa kuin Suomessa. (Eronen 2012, 22; Kuula, Pitts & Marttunen 2006, 31.) Suomessa annetaan erittäin vähän vankeusrangaistuksia nuorille (Manninen 2013, 19). Vuonna 2016 nuorisorangaistusta suorittavia koko maassa oli yhdeksän (Rikosseuraamuslaitos 2016, 22).

Suomessa lastensuojelutyön osa-alueita ovat ehkäisevä lastensuojelutyö, avohuolto, huostaanotto, sijaishuolto ja jälkihuolto (Kataja 2012, 33). Ehkäisevää lastensuojelutyö, mikä tarkoittaa lasten kasvun ja kehityksen turvaamista. Näitä palveluita ovat esimerkiksi kunnissa olevat terveystyö, opetus ja kasvatus- sekä nuorisotyö. (Heino 2013, 104.) Lastensuojelu alkaa lastensuojeluilmoituksen kautta, sen avulla aletaan selvittää, onko lastensuojelun toimenpiteille tarvetta (Kataja 2012, 33). Avohuolto on tukitoimi, jonka tarkoituksena tukea ja edistää lapsen myönteistä kehitystä sekä vahvistaa ja tukea vanhempia, huoltajia sekä lapsen kasvatuksesta ja hoidosta vastaavien henkilöitä. Avohuollon tukitoimet toteutetaan yhteistyössä heidän kanssaan. Tukitoimia voivat olla tuki ongelmatilanteeseen, lapsen taloudellista tukemista esimerkiksi koulunkäyntiin, asumiseen tai harrastuksiin, terapia- tai hoitopalvelut, perhekuntoutus tai muut lasta ja perhettä tukevat palvelut. (Heino 2013, 104; Lastensuojelun järjestäminen 13.4.2007/417, 34§.) Avohuolto perustuu asiakassuunnitelmaan, joten yksittäisillä perheillä ei ole siihen oikeutta, ennen suunnitelman tekoa. Tämä edellyttää sosiaalityöntekijän tekemää arviota avun tarpeesta. (Heino 2013, 105.)

Lastensuojelun ydintehtävään kuuluu lapsen etu (Heino 2013, 105; Toivonen 2017, 86), viimesijassa se on huostaanotto (Heino 2013, 105). Huostaanotto tapahtuu, kun huomataan lapsen huolenpidossa tai kasvuolosuhteissa uhkaa lapsen terveydelle tai kehitykselle, lapsi itse vaarantaa omaa kehitystään tai terveyttään käyttämällä esimerkiksi päihteitä ja jos avohuollon tukitoimet eivät auta (Lastensuojelulaki 2007, 45§; Toivonen 2017, 86). Lapsen huostaanoton tapauksessa sosiaalihuollosta vastaavalla toimielimellä on oikeus päättää lapsen sijoituspaikasta, kasvatuksesta sekä opetuksesta ja terveydenhuollosta (Lastensuojelulaki 2007, 45§).

Sijaishuolto on huostaan otetun, kiireellisesti sijoitetun tai lain 83§ nojalla väliaikaismääräyksessä sijoitetun lapsen hoidon ja kasvun järjestämistä kodin ulkopuolella. Sijaishuoltoa järjestetään perhehoitona, laitoshuoltona tai muulla tarpeisiin vastaavalla tavalla. (Lastensuojelulaki 2007, 49§; Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2018.) Sijaishuollon yksikössä pyritään luomaan lapselle ja nuorelle turvallinen ympäristö kasvaa ja kehittyä. Asumisen jatkuvuus ja pysyvyys ovat myös tärkeitä laatutekijöitä lapselle. Kunnalla on velvollisuus järjestää huostaan otetuille lapsille sijaishuollon jälkeen tapahtuvaa jälkihuoltoa. Jälkihuoltoa annetaan niin kauan, kunnes nuori on 21-vuotta. (Heino 2013, 105-107; Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.) Jälkihuollon palveluita ovat esimerkiksi psykososiaalisen tuen antaminen, tulevaisuuden suunnittelu ja voimavarojen löytäminen avustetusti, apua asunnon etsinnässä, tukea koulunkäynnin sekä vapaa-ajan kanssa sekä taloudellinen tukeminen asumiseen, koulutukseen sekä itsenäistymiseen. (THL 2018).

Lastensuojelun asiakkaaksi tullessa lapset ovat usein kolmevuotiaita, mutta huostaanotto kohdentuu taas murrosikäisiin (Heino 2013, 94). Vuonna 2008 suomalaisia lapsia ja nuoria oli 67 347 avohuollon tukitoimen piirissä (Lehto-salo 2011, 14). 2011 vuonna kodin ulkopuolelle sijoitettuja lapsia oli 17 409 Lehtosen ja Telénin (2013) selvityksen mukaan. Sijoitettujen lasten määrä oli kasvanut edellisvuodesta 1,4 %. Samana vuonna kodin ulkopuolelle otettiin huostaan 10 535 lasta, mikä tarkoittaa, että huostaan otettujen määrä lisääntyi edellisvuodesta 2,6%. (Lehtonen & Telén 2013, 6.) Vuonna 2011 huostaanotetuista lapsista 19% asui laitoksissa (Lehtonen & Telén 2013, 7). Vuonna 2017 lastensuojeluilmoituksia tehtiin 76 116 lapsesta. Samana vuonna tehtiin kiireellisiä sijoituksia 4 081 lapselle, tämä on 15% enemmän kuin vuonna 2016. Ammatilliseen perhekotiin sijoitettuna näistä oli 13% ja laitoksiin 26% nuorista. Pohjois-pohjanmaalla laitoshuollossa on noin 16% sijoitetuista nuorista eli 97 nuorta 618 nuoresta. Kun taas kokomaassa laitoshuollossa 26% nuorista on laitoshuollossa eli 2327 nuorta 8962 nuoresta. (Kuoppala & Säkkinen 2018.) Bardyn (2009) toteaa tutkimuksessaan, että lastensuojelussa lapsen ja nuoren sijoittaminen on 20 vuoden aikana enemmän kuin kaksinkertaistunut (Bardy 2009, 3).

Lastensuojelulaki määrittää lastensuojelulaitoksiksi lastenkodit, koulukodit ja niihin rinnastettavat laitokset. Lisäksi Suomessa on kaksi yksityistä koulukotia, Lausteen perhekuntoutuskeskus sekä Pohjolakodit. (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 57§; Lehtonen & Telén 2013, 7.). Näiden lisäksi Suomessa on lastensuojelun ja sijaishuollon kentällä kansainvälisesti yhteistyötä tekevä, SOS-lapsikylä (SOS Children's Villages). Se on

kokonaisvaltainen palvelujärjestelmä, joka mahdollistaa varhaisen avun sekä jopa sisarusarjojen sijoituksen samaan yhteisöön. Yhteisö on vahva tuki osana työskentelyä perheiden ja lasten kanssa. Tämä palvelujärjestelmä toimii yli 130 maassa. (SOS-lapsikylä 2018). Tutkimuksessani keskitytään lastensuojelunlaitokseen ja erityisesti koulukotiin, joka on yksi lastensuojelulain alainen sijaishuollon yksikkö.

### **2.3 Sijaishuollon laitoshuolto koulukodissa**

Sijaishuolto voidaan järjestää perhehoitona, laitoshuoltona tai muulla lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla (Lastensuojelulaki 13.4.2007, 49§). Sijoituspaikan valinnassa vaikuttavat huostaanoton perusteet, lapsen sisarusuhteet ja läheisten ihmissuhteiden ylläpito ja jatkuvuus. Tässä tulee ottaa myös huomioon lapsen uskonnollinen ja kulttuurinen tausta. Laitoshuoltoa järjestetään vain, jos lapsen sijaishuoltoa ei voida järjestää riittävien tukitoimien avulla perhehoidossa tai muualla. (Lastensuojelulaki 2011/316, 50§.) Tässä tutkimuksessa perehdytään koulukotiin ja sen sisällä toimivan koulun toimintaan. Koulukoti on sijaishuollon yksi toteutusmuoto, joka toteutuu laitoshuoltona nuoren elämässä (Kitinoja 2005; Lehto-salo 2011, 15.)

Koulukoteja edeltävät kasvatuslaitokset ovat aloittaneet toiminnan jo 1800-luvun lopulla. Ne perustettiin "pahantapaisuuden" kitkemiseksi. Koulukodit ovat yhä vaikeahoitoisten nuorten sijoituspaikka, jotka tarjoavat paikkoja vuosittain n. 300 12-18-vuotiaille nuorille. (Lehto-salo 2011, 15; Pekkarinen 2017, 54.) Koulukodin tehtävä yhteiskunnassa on niiden nuorten hoito, joita lasten- ja nuorisopsykiatrian tukitoimet sekä aikaisemmat lastensuojeluntukitoimet ja koulu eivät olet kyenneet tukemaan. Koulukoti pyrkii ehkäisemään mielenterveys- ja päihdeongelmia sekä syrjäytymistä aikuisuudessa. (Pekkarinen 2017, 26.) Sinne sijoitetaan nuoria, joiden käytös on vakavasti uhkaamassa heidän kehitystään. Koulukoti pyrkii vastaamaan näiden nuorten huolenpitoon ja tarpeisiin (Vehkalahti 2009.) Koulukoti voi olla ratkaiseva ja ennaltaehkäisevä apu nuoren haastavaan tilanteeseen (THL 2018). Näissä tilanteissa koulukodit huomioivat tarjonnassaan yksilöiden hoidollisen tarpeen. Nuori voidaan sijoittaa koulukotien lisäksi joko perhekotiin, erityisen huolenpidon, intensiivihoidon tai päihdehoidon yksikköön. (Lehto-salo 2011, 15.)

Koulukodit ovat siis lastensuojelulain mukaisia sijoitusyksiköitä, jotka antavat kokonaisvaltaisia psykososiaalisia palveluja, jotka ovat ympärivuorokautisia ja kotia korvaavia. Koulukodit sisältävät nykyään myös psykiatrisia palvelua. (Lehtosalo 2011,15.)

Kitinojan (2005) mukaan koulukodit nähdään psykososiaalisten palvelujen päälaitoksena, mikä tarkoittaa, että lapsen ja nuoren tarpeille löydetään resursseja (Kitinoja 2005, 64). Lastensuojelulaitoksina näitä kaikkia ohjaa lainsäädännön puitteet. Tarkoituksena on lapsen ja nuoren hoito, kasvatus ja kuntoutus vaativissa tilanteissa. (Kitinoja 2005; Pekkarinen 2017, 26,42,54.) Suomessa toimii kahdeksan koulukotia. Kuusi niistä on valtion: Harvialan koulukoti, Lagmansgården, Limingan koulutuskeskus, Kasvunyhdistyö, Sippolan ja Vuorelan koulukoti. Näiden lisäksi on kaksi yksityistä: Pohjolan poikakoti sekä Lausteen perhekuntoutuskeskus. Nämä koulukodit ovat opetushallituksen (OPH) sekä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) alaisuudessa. (Manninen 2013, 19; Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitos 2018.)

Koulukotien hoito muodostuu yksilöllisestä kokonaisuudesta, arjen vakauttamisesta, vuorovaikutussuhteen luomisesta, perhetyöstä ja erilaisista hoitomalleista, joita työntekijät toteuttavat nuorensa kanssa. Erityinen vastuu nuoren hoidosta on omaohjaajalla, mutta myös muu koulukodin henkilökunta toteuttaa kasvatus ja hoitotehtävää. (Pekkarinen, 2017, 42.) Yhdistelmähoito on suunnitelmallista sekä pitkäjänteistä hoitoa lastensuojelulaitoksen sijoitetun nuoren psykiatrista hoitoa (Lehtosalo 2011, 59). Pekkarinen (2017) ja Lehtosalo (2011) mainitsevat molemmat teoksissaan yhdistelmähoiton, jota koulukodissa toteutetaan. Yhdistelmähoitoon kuuluu tiivis työskentely nuoren hyväksi. Yhdistelmähoiton tavoitteena on verkostomainen yhteistyö, johon osallistuu mm. Nuoren terapeutti, erityistyöntekijä, omaohjaaja, opettaja sekä nuorisopsykiatri. (Lehtosalo 2011, 59.) Tärkeää on sijoituspaikan työntekijöiden vahvan ammatillisen osaamisen lisäksi kaikkien yhdistelmähoitoon osallistuvien henkilöiden vahva yhteistyö (Lehtosalo 2011, 60). Yhdistelmähoiton lisäksi puhutaan käsitteestä yhteishoito (Lehtosalo 2011; Pekkarinen 2017, 11). Yhteishoito tarkoittaa koulukodissa tapahtuvaa hoitoa, jossa keskiössä on nuori. Yhteishoitoa toteuttavat nuoren terapeutti ja omaohjaaja. Se on nuoren sijaishuoltoyksikössä tapahtuva psykiatrinen hoitomuoto, jossa nuori käy omaohjaajansa kanssa terapiassa. (Lehtosalo 2011, 59.) Nuoren elämän muutoksissa arjen jatkuvuus on tärkeää. Jatkuvuuteen liittyy, se että nuoren asioista vastaavaa henkilöä ei vaihdeta ilman painavaa syytä. (Heino & Oranen 2012, 240.)

Koulukotisijoitus tulee tarpeelliseksi, jos yhteistyö ei onnistu. Näissä tilanteissa ilmenee psyykkisiä ongelmia, päihteiden käyttöä sekä rikollisuutta. (Lehtosalo 2011, 15.) Koulukotiin sijoitetun nuoren syyt sijoitukselle ovat: kouluongelmat (90% nuorista), käytösongelmat (83%), päihteiden käyttö (56%), rikollisuus (49%) ja muut ongelmat, kuten

karkailu (38%). Lisäksi yhdellä viidesosalla syyt sijoitukselle ovat perheessä. (Manninen 2013, 22.) Yleisesti ottaen jokaisella nuorella on siis jonkinlaisia koulunkäynnin vaikeuksia. Tällöin tarvitaan tukevia toimia, esimerkiksi peruskoulun loppuunsaattamiseksi. (Lehtosalo 2011,15.) Lisäksi koulukoteja on yleisesti pidetty rikoksia tehneiden nuorten laitoksina (Pekkarinen 2017, 26, 28). Suurin osa näistä rikoksentekijöistä on poikia (Manninen 2013, 22). Kuulan ja Marttusen (2009) mukaan rikoskäyttäytyminen on ollut olennainen syy huostaanotolle (Kuula & Marttunen 2009,25). Näissä tapauksissa viimesijaisuus koulukotiin sijoituksen näkökulma. Se tarkoittaa sitä, että on löydettävä toimivia vahvempia rajoja ja muita käytännön toimia kuin avohuollossa ja muissa laitoksissa. (Kitinoja 2005, 64.) Pösön (2004) mukaan viimesijaisuus merkitsee koulukodin tehtävälle: arjen turvaamista, kasvatuksen sekä uudelleen sosiaalistamisen näkökulmaa (Pösö 2004, 48-50).

Koulukodit antavat terveys-, sosiaali- ja opetuspalveluita, joilla on tarkoitus vastata erityisnuorten tarpeisiin. Näin ollen koulukoti menee lähelle lasten- ja nuorisopsykiatrian poliklinikoita, -osastoja sekä päihde- ja huumeosastoyksiköitä. Myös opetuksen saralla mennään erityispalveluiden puolelle, sillä koulukodin koulu tuottaa erityisopetusta. (Kitinoja 2005, 67; Pekkarinen 2017.) Valtionkoulukodin toiminta perustuu arvoihin, joita ovat usko ihmisen kehittymiseen sekä kykyyn oppia kantamaan vastuuta elämästään ja teoistaan, osallisuuteen sekä yhteistyöhön, turvallisuuteen, ammatillisuuteen sekä ammattietiikkaan. Jokaisella nuorella on mahdollisuus kehittyä merkitykselliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Koulukodissa tehtävä työ on inhimilliseen vuorovaikutukseen perustuvaa työtä, joka tuo esiin ihmisarvoa kunnioittavan ja oikeudenmukaisuutta noudattavan toiminnan näkyville osaamisen lisäksi. Nuori ja hänen perheensä on aktiivisesti toiminnassa mukana, jossa korostuu lapsen ja nuoren auttaminen yhteistyössä kaikkien osapuolten kanssa. Valtionkoulukodeilla on strategisia linjauksia, joita ovat osallisuus ja dialogisuus, lapsen ja nuoren yksilölliset tarpeet, moniammatillinen asiantuntijuus sekä tutkimus ja kehittämistyö. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2018).

## **2.4 Koulukotinuori**

Koulukotinuorella voi olla useamman tyyppisiä käytöshaasteita sekä muita kuormittavia taustatekijöitä. Koulukotien omissa tilastoissa on listattu oireita, joita nuoret omaavat. Niitä ovat esim. päihteiden käyttö, aggressiivisuus (toisiin kohdistuva sekä itsetuhoisuus), karkailu, koulunkäynnin vaikeudet ja sen käymättömyys, kuljeskelu, psyykkiset ongelmat sekä

rikokset. (Manninen 2013, 21; Pekkarinen 2017, 26.) Lehto-salo (2011) mainitsee yleisemmäksi häiriöksi käytöshäiriön (Lehto-salo 2011, 59). Nuorten käytöstä Pekkarinen (2017) kuvaa "Koulukoti muutoksessa" -selvityksessä nuoria avoimen itsetuhoiseksi, aggressiiviseksi sekä voimakkaan ahdistuneeksi. Nämä koulukoteihin sijoitettujen nuorten taustat ja oireet ovat hyvin saman tyyppisiä keskenään. (Pekkarinen 2017, 26, 28.) Yli 15-vuotiaita on erilaisissa lastensuojelun alaisissa laitoksissa myös siksi, koska he ovat tehneet rikoksia. Ajatuksena on, että oikeusjärjestelmä toteuttaa rangaistuksen toimeenpanon ja sosiaalitoimi hoitaa kuntoutuksen. (Hinkkanen & Honkatukia 2009, 41-41.) Rikosuralle joutuneet nuoret ovat useimmiten lastensuojelun asiakkaita ennen ensimmäisiä rikoksiaan (Hinkkanen, Pekkarinen & Savolainen 2007, 1). Tutkimuksien mukaan rikosalttius huipentuu juuri nuoruusvuosien aikana (Kivivuori 2009, 2).

Koulukotiin sijoitettuja nuoria yhdistää myös kiinnittymisen vaikeuteen sekä karkailuun liittyvät ongelmat. Karkailu vaikuttaa useimmiten sijaishuoltopaikkojen vaihtumiseen. Vuonna 2015 74% sijoitetuista nuorista on karkailualttiutta. (Pekkarinen 2017, 29.) Karkailevat nuoret ovat keskimäärin 12-18 vuotiaita. Karkaavien nuorten riskiryhmään kuuluvat yleisimmin ne nuoret, joilla on mielenterveys ja päihdeongelmia. (Courtney, Skyles, Miranda, Zinn, Howard & Goerge 2005.) Karkailu on kaksijakoista: kaipuu vapautteen mutta myös altistumista vaaratekijöille, kuten rikoksille, väkivallalle, päihteiden käytölle ja seksuaaliselle hyväksikäytölle (Pekkarinen 2017, 29). Luvattomat poissaolot laitosten näkemyksen mukaan kertovat karkaavien nuorten pahasta olost. Yleisimmät syyt karkailuun olivat kaverit, päihteiden käyttö, psyykkiset ongelmat sekä käyttäytymisen haasteet. Jos karkailu jatkuu säännöllisesti, on se vaaraksi nuoren kasvuille ja kehitykselle. Karkaaminen on usein tapa väistää ristiriitatilanteita. (Lehtonen & Telén 2013, 20.)

40%:lla nuorista ilmenee päihteiden väärinkäyttöä tai riippuvuutta. Päihteiden käyttö on siis ollut pitkään jatkunutta ja runsasta. (Lehto-salo 2011, 56.) Päihteiden käyttö, erityisesti suonensisäisten huumeiden käyttö koetaan yleistyvänä ilmiönä. Päihteiden käytön lisäksi psyykkiset ongelmat ovat haaste. Puhutaan että ne ovat yleistyneet, mutta toisaalta ajatellaan, että niitä tunnistetaan nykyään paremmin. (Pekkarinen 2017, 26.) Päihteidenkäyttö vaikuttaa aivojen etuotsalohkon kehittymiseen, joka vaikuttaa itsesäätelyyn. Etu-otsalohkon sijasta stimuloituu limbinen järjestelmä, joka heikentää tunteiden ja ajattelun yhdistämistä sekä sen tuomaa emotionaalista kypsymistä. (De Bellis, Narasimhan, Thatcher, Keshavan, Soloff & Clark 2005, 1595-1596; McAnarney 2008, 322.) "Päihdehäiriöriskin vähentäminen on nuoren



kehityksen vahvasti suojaava tekijä" (Lehto-salo 2011, 57). Päihteiden käyttö vaikuttaa myös muihin haasteisiin, jolloin voidaan puhua moniongelmaisuudesta.

Yleistä nuorilla on moniongelmaisuus (Pekkarinen 2017, 26; Äärelä 2012, 245). Moniongelmaisuuteen myötävaikuttaa mm. lapsuuden traumat. Nuorten moniongelmaisuudessa on tyypillistä päihdeongelmat, kodittomuus sekä mielenterveysongelmat. (Hammersley, Dalgarno, McCollum, Reid, Strike, Smith, Wallance, Smart, Jack, Thompson & Liddel 2015, 2.) Näiden lisäksi "Koulukoti muutoksessa" -selvityksessä mainitaan vaikuttavia tekijöitä nuorten tilanteelle mm. perhe olot ja kasvuolosuhteet. Perheissä ei ole kyetty vastaamaan nuoren oireiluun. Toisaalta myös nuorten oireet selittyvät traumailla ja kiintymyssuhteen kannattelelmattomuudella. (Pekkarinen 2017, 29.) Koulukotinuorelle on tyypillistä, että käytöshäiriön ongelmat ovat kasautuvia. On tärkeää, että huomioida nuoren hoidossa ennaltaehkäisevyys, laaja-alaisuus, nuoren ja perheen suojaavat tekijät, nuoren hoito tulee olla riittävän yksilöllistä, pitkäjänteistä ja suunnitelmallista. (Lehto-salo 2011, 57.)

Lehto-salon tekemän tutkimuksen mukaan 89% koulukotiin sijoitetuista nuorista kärsii jonkinlaisista mielenterveyden häiriöistä, 71% :lla nuorten vanhemmista oli päihteiden ongelmakäyttöä ja 59% oli oppimiseen liittyviä ongelmia. Tutkimuksen mukaan häiriintynein ryhmä koostuu pääosin tytöistä, joilla kaikilla oli mielialahäiriö, päihdehäiriö sekä käytöshäiriö. (Lehtosalo 2011, 21-22.) Myös Aleksitymiaa esiintyy suurimmalla osalla koulukotiin sijoitetuista tytöistä. Aleksitymia tarkoittaa sitä, että nuorten on vaikea erottaa ja tunnistaa omia tunteita ruumiillisista tuntemuksista. (Manninen 2013, 70.) Tyttöjen käytöshäiriöön liittyy poikia useammin muita mielenterveyden ongelmia. Vähiten psykiatrisia häiriöitä oli poikavaltaisessa ryhmässä, missä käytöshäiriöitä ei ollut kenelläkään. Tässä ryhmässä taas esiintyi paljon perheongelmia. (Lehtosalo 2011, 52 – 53.) Poikien käytöshäiriöön liittyi tyttöjä yleisemmin lukivaikeus, joka haastaa koulunkäyntiä (Lehtosalo 2011, 53; Manninen 2013, 22). Koulukotinuoren psykoosioireet, poikien masennusoireet sekä nuorten kokemat vaikeudet sosiaalisissa suhteissa jäivät usein työntekijöiltä piiloon. Lisäksi huomattavalla osalla koulukotinuorista on vaikeus tunnistaa omia tunteitaan sekä haasteita on myös kognitiivisessa suoriutumisessa kielellisen, päättelyn ja tarkkaavaisuuden osa-alueilla. (Manninen 2013, 67.)

## 2.5 Erityinen tuki – osana koulukodin koulua

Oppimisen ja koulukäynnin tueksi on laadittu kolmiportainen tuki. Sen tarkoitus on vastata tuen tarpeisiin opetusta eriyttämällä, opetusryhmien joustavalla muuntamisella ja opettajien yhteistyöllä. Tuen portaita on kolme: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki pitää sisällään kaikille mahdollistetun tuen antamisen, johon kuuluu mm. eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 16a§; Opetushallitus 2017.)

Kolmiportainen tuki nostaa esiin jokaisen lapsen yksilöllisyyden, oppilaantuntemuksen ja oppilaslähtöisyyden. Se on toimintaperiaate, joka ulottuu kaikkiin koulun toimiin ja auttaa pedagogista ennakoinnista. Siinä korostuu myös moniammatillisuus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. (Reinikainen 2016, 21.) Tehostettu tuki suunnitellaan yksilöllisesti oppilaan tarpeiden mukaan. Se on luonteelta pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki. Sen osa-alueisiin kuuluu yleisen tuen osa-alueiden lisäksi tarvittaessa myös kokoaikainen erityisopetus. Tehostetun tuen avulla tuetaan suunnitelmallisesti oppimista sekä koulunkäyntiä ja ehkäistään ongelmien kasaantumista, kasvamista ja monimuotoistumista. Yleisestä tuesta tehostettuun tukeen siirryttäessä laaditaan pedagogisen arvioinnin pohjalle perustuva oppimissuunnitelma, joka on pedagoginen asiakirja. Siihen kirjataan yhteistyössä vanhempien kanssa oppilaan oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma sisältää lapsen oppimisvalmiuksien, erityistarpeiden, oppimisen tavoitteiden, erityisten painoalueiden, pedagogisten ratkaisujen ja edistymisen seurannan ja arvioinnin näkökulmat. Erityisen tuen tarpeissa pedagogiseen selvitykseen kuuluu selvitys ja arvio oppilaan tilasta. Tämä tehdään moniammatillisessa yhteistyössä. Lisäksi sitä voidaan tarkentaa lääketieteellisellä tai psykologisella asiantuntijalausunnolla. Selvitys tehdään jo oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilasta. Selvityksen perusteella oppilaan tarvitsemasta erityisestä tuesta tehdään kirjallinen pedagoginen arvio. (Perusopetuslaki 24.6.2010/ 642, 16§, 17§; Opetushallitus 2017.)

Erityinen tuki tarjoaa oppilaalle kokonaisvaltaisen ja suunnitelmallisen tuen, niin että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa ja valmiudet jatko-opiskelua varten. Erityisen tuen osa-alueisiin kuuluvat kaikki tuen muodot, mitä peruskouluissa voidaan tarjota. Mikäli lapsi tarvitsee erityistä tukea, hänelle tehdään erityisen tuen päätös hallintolain mukaisesti. Erityisen tuen päätöksestä laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

(HOJKS). HOJKS tehdään yhteistyössä huoltajien ja moniammatillisen yhteistyön kanssa, jonka mukaan opetusta ja oppilaan tukemista järjestetään. Erityisen tuen päätös tarkastetaan vähintään toisen ja seitsemännen luokan siirtymävaiheissa. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 17§; Opetushallitus 2017.)

Erityisen tuen opetuksessa opettajan pedagogisia ratkaisuja ohjaavat oppilaan tarvitseman tuen määrä ja laatu, lisäksi oppilaan tavoitteet antavat suuntaa sille, mitä erityinen tuki pitää sisällään. Erityinen tuki ottaa myös huomioon oppimisympäristön sekä pedagogiset erityisjärjestelyt. Oppimisympäristöstä voi huomioida yksilöllisesti esimerkiksi: ääni-, valo sekä tapahtumatasot niin, että se ei häiritse oppimista. Pedagogiset oppimisjärjestelyt ovat mm. eriyttäminen, oppilaan vahvuuksien käyttö, henkilökohtainen opetus sekä ohjaus, mahdolliset apuvälineet, kuvamateriaalit sekä havaintovälineet, kuten ääni- ja selkokirjat. (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa 2013, 29,36; Sarlin & Koivula 2009, 37.) Erityisen tuen konkreettisia toimia ohjaa yksilöllistetty oppimissuunnitelma, jossa määritellään oppilaan mahdollisesti tarvitsema osa-aikainen erityisopetus, puhe-, toiminta- tai muu terapia. Lisäksi erityisen tuen päätöksessä on mainittu mahdolliset avustajaresurssit lapselle. (Sarlin & Koivula 2009, 37.)

Tutkielmani lähtökohtana on koulukodin koulu, jossa jokaiselle nuorelle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Koulukodin koulut ovat erityisen tuen kouluja, joilla on lupa antaa opetusta n. 220 oppilaalle (Pekkarinen 2017, 60). Koulukodin kouluissa annetaan nuorille oppimisvalmiuksia vastaavaa opetusta (Lehtosalo 2011, 15). Koulukotiin tullessa nuorelle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta käy ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetus (Pekkarinen 2017, 56; Perusopetuslaki 26.4.2010/642, 17a§).

Koulukodin koulun tehtävän tavoite on päättötodistuksen saaminen. Oppivelvollisuus ja sen loppuminen haastavat koulukodin koulun toimintaa. Koulukodin koulu on erityiskoulu, jossa otetaan huomioon erityisjärjestelyt ja yksilöllisyys. Tarkoituksena on kiinnittyminen jatko-opiskeluun. Tämä on useimmissa tilanteissa haastavaa ja edellyttää monialaista yhteistyötä (Pekkarinen 2017, 26, 42, 54.) Jos oppilaalla on heikot perustaidot oppimiselle, on tärkeää, että kartoitetaan todellinen kouluosaamisen taso. Tämän avulla otetaan huomioon opetuksessa nuoren heikot oppimisen taidot opetuksen järjestämisessä. (Lehto-salo 2011, 60.) Koulukodin nuorten tarpeet ovat keskiössä. Näihin vaikuttaa nuorten moniongelmaisuus, päihteet ja rikkinäinen tausta. Tukevia toimia kyseisessä erityiskoulussa ovat yksilöllinen opetus,

erityinen tuki ja jokaiselle laadittava henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Koulussa opetus perustuu ihmisten välisiin suhteisiin. (Pekkarinen 2017, 26, 42, 54.)

## 2.6 Yhteenveto

Lastensuojelun historia juuret lähtevät teollistumisen ajan vuosilta. Teollistuminen laittoi köyhälistön liikkeelle kaupunkiin. Osalle ihmisistä mahdollistui työpaikka, toiset jäivät kaupunkeihin tyhjän päälle. Tuolloin kansan siveellinen kehitys alettiin nähdä ongelmalliseksi. Tarvittiin toimia, jotka tukivat yhteiskuntaa. (Laitela & Puuronen 2016, 29; Pulma & Turpeinen 1987, 176-177.) Lastensuojelussa on puhuttu haastavista nuorista käsittein: ”pahantapainen”, ”sopeutumaton”, ”rikollinen” ja ”asosiaalinen” (Pekkarinen 2010,18). Keskeisimmät käsitteet olivat ”pahantapaisuus” ja ”sosiaalinen sopeutumattomuus” lastensuojelun rintamalla (Laitela & Puuronen 2016, 22). Kasvatuslaitosjärjestelmän muotoutumisessa käytettiin myös käsitettä ”suojelukasvatus” (Pekkarinen 2010, 18). Suojelukasvatus on kansalaisten vahvistamista ja auttamista, jolla pyritään auttamaan ja tukemaan kasvavaa nuorta ja lasta osaksi yhteiskuntaa (Pulma & Turpeinen 1987, 113). 1800- ja 1900-luvun aikana tehtiin lukuisia uudistuksia Suojelukasvatuksen näkökulmasta, aina kun tarve on sitä vaatinut.

Ensimmäinen koulukoti muodostui ammatilliseen muotoonsa vuonna 1947(Pulma & Turpeinen 1987, 226). Sen tarkoitus oli tuottaa yhteiskuntaan sopeutuvia ja kykeneviä ihmisiä. Uudelleen sosiaalistaminen, kasvattaminen, pahatapaisuuden kitkeminen sekä yhteiskunnan suojeleminen olivat koulukotitoiminnan tarkoitus. (Laitela & Puuronen 2016, 45-46). Vuodesta 1995 lastensuojelu on suuntautunut lapsipolitiikkaa kohti, jolloin monenlaiset perhetyönmuodot ovat alkaneet korostua (Bardy, Salmi & Heino 2001).

Lastensuojelu on osa yhteiskunnan palvelun kenttää, jossa pyritään turvaamaan lastenoikeudet, jos he eivät saa huolenpitoa ja kasvatusta vanhemmiltaan (Bardy 2013; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991; Lastensuojelulaki 2007/417). Lastensuojelun perusta on lastensuojelulaissa, sosiaalihuoltolaissa sekä sosiaalihuoltoasetuksessa (Lastensuojelulaki 2007/417; Sosiaalihuoltolaki 2014/1301; Sosiaalihuoltoasetus 1963/ 607). Yhteiskunnan lakien lisäksi se pohjaa YK:n lastenoikeuksien sopimukseen (Yk:n lasten oikeuksien sopimus 1989). Lastensuojelun tehtävä on puuttua äärimmäisiin tilanteisiin, lasten kasvuolojen ja kasvatuksen tukeminen ja turvallisen kasvuympäristön vahvistaminen, jotta mahdollisuus

kehittyminen tasapainoisesti on mahdollista. Ydin tehtävä on lapsen edun ajaminen. (Bardy 2013, 73; Kestilä 2016, 29-32; Toivonen 2017, 86).

Suomessa lastensuojelutyöhön kuuluvat: ehkäisevä lastensuojelutyö, avohuolto, huostaanotto, sijaishuolto ja jälkihuolto (Kataja 2012,33). Sijaishuolto tulee käytäntöön silloin, kun lapsesta on tehty huostaanotto. Tällöin lapsi sijoitetaan kodin ulkopuolelle, jotta turvataan hänen tasapainoinen kehityksensä. Sijaishuoltoa voivat olla perhehoito, laitoshuolto tai jokin muu vastaava sijaishuollon palvelu. (Lastensuojelulaki 2007, 49§; Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2018). Koulukoti on yksi tällainen sijaishuollon mahdollisuus. Se on sijaishuollon laitos, joka antaa kokonaisvaltaisia psykososiaalisia palveluja lapsen ja nuoren tarpeista riippuen. (Kitinoja 2005, 64; Lehto-salo 2011, 15). Lapsen ja nuoren kanssa tehtävä työ muodostuu arjen vakauttamisesta, yksilöllisyydestä, vuorovaikutussuhteen luomisesta, perhetyöstä ja erilaisista hoitomalleista, mitä työntekijät toteuttavat (Pekkarinen 2017, 42). Koulukotisijoitus on tarpeellista, jos yhteistyö ei onnistu. Yleisimmät syyt löytyvät päihteistä, mielenterveyden ongelmista sekä rikollisuudesta. (Lehto-salo 2011, 15). Koulukotinuoret ovat yleisimmin moniongelmaisia, jolloin haasteet ovat kasautuneet. Näissä tilanteissa on tyypillistä kodittomuus, päihdeongelmat ja mielenterveysongelmat. (Hammersley ym. 2015, 2; Pekkarinen 2017, 26; Äärelä 2012, 245.)

Koulukotinuorten haasteet koulussa ovat suuret, jopa 90%:lla on haasteita koulun suorittamisen suhteen (Manninen 2013, 22). Koulukodin palvelukokonaisuuteen kuuluu myös koulukodin koulu, joka on erityisen tuen koulu. Erityisen tuen koulu tarjoaa oppilaalle kokonaisvaltaista sekä suunnitelmallista tukea, jotta oppilas suorittaa oppivelvollisuuden sekä hänen on mahdollista hakeutua jatko-opiskelemaan. (Pekkarinen 2017, 60.) Jokainen koulukodinkouluun tulevalle laaditaan Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon määritellään erityisen tuen toteutuminen ja tavoitteet. (Pekkarinen 2017, 56; Perusopetuslaki 26.4.2010/642, 17a§.) Erityinen tuki opetuksessa on mm. Opettajan pedagogisia ratkaisuja, eriyttämistä, oppilaan vahvuuksien käyttöä, henkilökohtaista opetusta, havainnollistavien välineiden käyttöä sekä erilaisia apuvälineitä (Kokko ym. 2013, 29,36; Sarlin & Koivula 2009, 37). Koulukodin koulussa opetus perustuu ihmisten välisiin suhteisiin. Koulukodin koulun päätehtävä on päättötodistuksen saaminen sekä kiinnittyä jatko-opiskelumahdollisuuksiin. (Pekkarinen 2017, 26,42,54.)

### 3 KOHTAAMISEN TOIMINTAKULTTUURIA

Näkökulmaa tuon tutkimukseeni Axel Honneth'n (1990) luoman teorian kautta **tunnustamisesta** (recognition, anerkennung), jossa korostuu toimintakulttuurin merkitys. Toimintakulttuurin lisäksi korostan viitekehyksessäni opettajan **kasvatuksellista otetta ja aitoa kohtaamista**.

Skolfam- tutkimuksessa (2011) havaittiin, että lasten kasvaminen epätasapainoisissa ja epäsuotuisissa olosuhteissa vaikuttaa alisuoriutumiseen (Heino & Oranen 2013, 231-232). Koulukotinuorten tapauksissa olosuhteet ovat vaikuttaneet alisuoriutumiseen koulunkäynnin osalta. Tässä kappaleessa nostan siis esiin nuorten kohtaamisen, jonka perustalle kytkeytyy tunnustamisen teoria sekä opettajan kasvatuksellinen ote, vuorovaikutuksellisuus ja aitokohtaaminen. Pohjimmiltaan koulukodin nuorten ja aikuisten välinen yhteistyö perustuu vuorovaikutukselliseen suhteeseen, jonka päämääränä ovat kasvatus ja oppiminen. Heino ja Oranen (2013) kiteyttävät hyvin: "Oppiminenkin on suhde, ja ihmiset oppivat suhteistaan" (Heino & Oranen 2013, 244).

#### 3.1 Tunnustamisen teoria - myönteinen tunnustaminen toimintakulttuurina

Käsite "recognition" (Anerkennung) tarkoittaa ihmisen tunnustamista ja kohtaamista sellaisena kuin hän haluaa, että hänet kohdataan. Tunnustamisen määritelmä tarkoittaa arvostusta sekä kunnioitusta, joka on ihmiselämän perustarpeita, joka perustuu vuorovaikutukseen. (Honneth 1992, 42; Thompson 2006, 44; Taylor 1994, 25-29.) "Anerkennung" -käsitteen määritelmässä Honneth (1994) korostaa rakkautta, oikeutta sekä solidaarisuutta (Honneth 1994, 148). Tunnustamisen ajatus on osa luonnollista oikeudenmukaisuutta, johon kuuluvat vapaus, tasa-arvo ja sosiaalinen osallisuus. Se on osaltaan myös määrittämässä sitä, miten yhteiskunnan tulisi rakentua, jotta jokainen voisi nauttia tunnustamista, joka on jokaisen oikeus. Myös psykologiassa tunnustamisen käsitteellä on paikkansa. (Honneth 1992, 80; Thompson 2006, 9.)

Käsitteen "recognition" ympärille kietoutuu myös käsitteet: "misrecognition", "nonrecognition" ja "disrecognition". "Misrecognition" tarkoittaa sitä, että ihminen tulee ymmärretyksi väärin, eikä häntä ole kohdattu niin kuin hän toivoisi. "Non-recognition" tarkoittaa sitä, että huomion kokemus jää ihmisellä vajaaksi. (Tully 2000 474; Korkiamäki, Häkli & Kallio 2015, 19.) Taylor (1992) nimeää tunnistamisen mekaniikan "oikein ja väärin

tunnistamiseksi”. Oikein tunnistaminen (recognition) tarkoittaa sitä, että ihminen tulee tunnistetuksi ja ymmärretyksi niin kuin hän haluaa. Väärin tunnistus on puolestaan aiheuttaa kokemuksen huomiodutta tulemisesta (nonrecognition) tai jos ihminen kokee tulleen väärin ymmärretyksi, toisella tavalla kuin hän toivoisi (misrecognition). Viimeinen käsite tunnistamisen teoriassa tarkoittaa harhaanjohtavaa tai hajottavaa tunnistamista (disrecognition), jolloin tunnistaminen kielletään tahallaan. (Korkiamäki ym. 2015, 19.)

Teoria tunnustamisen ympärillä perustuu kolmen teoreetikon: Honneth’n (1990), Taylorin (1992) ja Fraserin (1995) ympärille. Lisäksi näiden ympärillä on monenlaisia eri tunnustamisteorioita. Jokaisella teorialla on tunnustamisteoriaan oma panoksensa. (Thompson 2006, 3-4,10.) Honneth’n ja Taylorin teoria perustuu huolenpitoon ja rakkauteen osana identiteetin rakentumisesta. Näissä teorioissa korostuu emotionaalinen vuorovaikutussuhde muihin, kun taas Fraser korostaa statuksen rakentumista osana tunnustamisteoriaa. (Thompson 2006, 21-26.) Tunnustamisen teorialat ovat perustuneet Hegelin filosofialle, jossa korostuu persoonan, itsemäärämisoikeuden ja yksilöllisyyden tunnustaminen (Honneth 1992, 12; Honneth 1994, 11; Ikäheimo 2014, 90; Korkiamäki 2015, 3).

Hegelin ideologiassa persoonan sekä itsetunnon kehitys ponnistaa lapsuudesta, johon vaikuttaa perhe sekä muu lapsen kasvuympäristö (Honneth 1992, 25-29; Honneth 1994, 34). Hegelin “intersubjektiivisuus”- käsite, on Honneth (1994) teorian taustalla (Honneth 1994, 20). Se tarkoittaa lyhyesti sitä, että ihminen on subjektina subjekteille. Eli ihminen on vuorovaikutuksessa toiselle subjektille intersubjektiivinen. Ihminen siis konstruoi maailmaa vuorovaikutuksessa muiden subjektien kanssa. (Honneth 1994; Ikäheimo 2018, 79.) Jo Hegel näki tunnustamisen käsitteen tärkeänä osana kasvatus ja opetustyötä (Bingham 2001, 9).

Tunnustamisen teorioissa puhutaan tunnistamisen ja tunnustamisen käsitteistä. Tunnistamisen ajatus laajenee, kun siihen liitetään ajatus tunnustamisesta. Tämä tarkoittaa vuorovaikutuksen laajentumista ja vastavuoroisuutta. (Korkiamäki, Häkli & Kallio 2015, 17.) Siihen liittyy myös ajatus jokaisen oikeudesta tulla tunnistetuksi ainutlaatuisena ja omana persoonaan (Taylor 1994, 38). Tunnustamisen teorioiden mukaan ihminen määrittelee itseään tärkeiden ihmisten kautta. Kyse on siitä, miten ihminen haluaa tulla ymmärretyksi ja miten muut näkevät yksilön. Tunnustamisen rakenteet eivät ole yleispäteviä, vaan ne ovat sidoksissa kontekstiin. Taylorin (1994) mukaan vastavuoroinen tunnustaminen pitää yhteisöjä koossa. Näissä tilanteissa tarvitaan myös erilaisuuden arvostamista. (Korkiamäki ym. 2015,17-18; Taylor 1994, 32-33.) Tunnustaminen ja toisen arvostus rakentaa ihmisen itsetuntoa sekä

itsearvostusta. Se on tarpeellista persoonan kehittymiselle. Lisäksi se antaa mahdollisuuksia autonomiseen toimintaan, itsearvostukseen sekä itsenäiseen ja yhteisölliseen elämään. (Tully 2000, 470.)

Tutkielmaani otan myös myönteisen tunnistaminen -käsitteen (positive recognition), joka perustuu kolmeen prosessin omaiseen toimintaan, joita ovat **tutustuminen**, **tunnustaminen** ja **tukeminen**. Kaikki nämä kolme ovat soinnussa keskenään, ja niitä on hankala erottaa toisistaan. Myönteisen tunnustamisen vaiheet perustuvat toimintaan arkiympäristössä, voimavaroihin keskittymiseen, yhteisöllisyyteen ja ennaltaehkäisyyn. Parhaimmillaan se on toimintakulttuuria yhteisössä tai työpaikassa. Myönteistä tunnustamista voidaan käyttää syrjäytymisen ehkäisyyn sekä hyvinvoinnin edistämiseen. (Korkiamäki ym. 2015; Korkiamäki, Kallio & Häkli 2016.)

Tunnustamisen ja tunnistamisen käsitteiden läheisyydessä voidaan puhua myös osallisuudesta (participation). Osallisuus on muun muassa sitä, että nuorella on mahdollisuus osallistua päätöksen tekoon. Tämän kautta nuori kokee, että hänessä on merkitystä. Osallisuuden kautta nuori ja lapsi oppii tasa-arvoa ja perusoikeuksia. (Feldmann-Wojtachnia, Gretschel, Helmisaari, Kiilakoski, Matthies, Meinhold-Henschel, Roth & Tasanko 2010.) Osallisuus rakentuu kokemuksista ja niiden jakamisista muille vertaisille sekä aikuisille. Lasten tukeminen ryhmässä vaikuttaa lapsen ja nuoren kasvavaan itsetuntoon. Se tapahtuu keskeisesti lasten ja nuorten kanssa käytävässä dialogissa tai yhteistoiminnassa. (Percy-Smith & Thomas 2010, 54-55.)

Osallisuus perustuu nuoren oikeuteen saada tietoa itseä koskevista päätöksistä, suunnitelmista, päätöksistä, ratkaisuista, toimenpiteistä sekä niiden perusteluista. Lisäksi nuoren on saatava mahdollisuus ilmaista niistä mielipiteensä. Olennaista osallisuudessa on vastavuoroisuus. Vastavuoroisuus ei toimi, jos lapsi ei saa tietoa asioista, eikä pääse asioiden käsittelyyn mukaan. (Hyvärinen & Pösö 2018, 8.) Hallamaa (2017) puhuu myös vastavuoroisuuden periaatteesta. Vastavuoroisuus turvaa kaikkien edun, jos ihmiset omaksuvat yleiseksi toimintatavaksi sen, että jokainen huolehtii, että toistensa intressit toteutuvat (Hallamaa 2017, 87-88).



### **3.2 Opettajuuden kasvatuksellinen ote - dialogin kautta aitoon kohtaamiseen**

Myönteisen tunnustamisen näkökulmasta opettajan toiminta nivoutuu vahvasti nuoren aitoon kohtaamiseen. Wihersaaren (2011) mukaan aito kohtaaminen tapahtuu dialogissa. Dialogille voi olla avoin, mutta sitä ei voida pakottaa. Dialogi nähdään opetuksen ja kasvatuksen ytimenä, kasvatussuhde luo edellytyksiä opettamisen onnistumiselle. Kasvatuksen kautta ihminen tulee osaksi elämää ja kasvaa ihmiseksi. (Wihersaari 2011, 8.) Ikäheimo (2003a) tuo välittämisen näkökulman esiin. välittämiseen kuuluu, että ihmisen yksilölliset tarpeet ja piirteet huomioidaan. Hyvinvoinnin edistäminen vaatii tarpeiden ja toiveiden edistämistä sekä niihin vastaamista. Tuolloin toisen onnellisuudesta välittäminen on motiivinlähde. (Ikäheimo 2003a, 33; Niemi 2014.)

Opettajan työn kannalta on keskeistä saada aikaan myönteinen, kannatteleva sekä turvallinen vuorovaikutus oppilaan kanssa sekä ylläpitää sitä (Rönty 2009, 194). Vuorovaikutus on sosiaalista sekä emotionaalista toimintaa, missä ihminen pyrkii välttämään ahdistusta ja ylläpitämään sekä rakentamaan hyvää itsetuntoa (Määttä & Uusiautti 2012, 24). Opettaja mahdollistaa omalla vuorovaikutustoiminnalla oppilailleen turvallisen tilan toimia (Korhonen 2017, 59). Vuorovaikutus on oppimisen edellytys ja ilman vuorovaikutusta lapsen kehitys kutistuisi minimiin. Kehittyäkseen aivot tarvitsevat sosiaalisesti virtaavaa syötettä. (Ahtola 2016, 41.) Oppimisilmapiiri syntyy vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen luonne, sisältö ja merkitys ovat yhteydessä oppimistuloksiin. (Määttä & Uusiautti 2012, 24.)

Opettajana kohtaamiselle on luotava edellytykset, jotta se toteutuu omilla ehdoillaan. Dialogiin, joka toteuttaa aitoa kohtaamista pääsee parhaiten pohtimalla omaa kasvatuserittämistä, sen perusteita sekä lähtökohtia. Aitoon kohtaamiseen kuuluu keskinäinen hyväksyntä sekä kunnioitus. (Wihersaari 2011, 8, 88.) Tämä korostuu myös tunnustamisen teoriassa (Korkiamäki ym. 2015; Korkiamäki ym. 2016). Aito kohtaaminen edellyttää: kasvatuksen ymmärtämisen kohtaamistapahtumana, kasvatuksen ja opetuksen tavoitteellisen eron ymmärtämisen sekä oman kasvatuserittämisen tiedostamisen. Opettajan pedagogisen ajattelun taustalla on myös tavoitteellinen kasvatuksen näkökulma, kasvatuksessa on tärkeää ihmiseksi tuleminen, jolloin korostuu inhimillisyys kasvatettavan ja kasvattajan välillä. Ihmisyyteen sitoutunut opettaja kohtaa aidosti. Aito kohtaaminen on tavoite itsessään ja sen eteen opettajan tarvitsee tehdä työtä. (Wihersaari 2011, 118-119.)

Vuorovaikutuksen kokemuksellisuudesta johtuen kohtaamisten toisin tulkitseminen on mahdollista osapuolten välillä. Dialogisuutta tarvitaan väärinymmärryksien vähentämiseksi

(Moisio 2018, 84.) Kasvun, kehityksen sekä oppimisen edellytys on, että nuori voi hyvin. Tiedollisia valmiuksia tärkeämmät valmiudet ovat terve ja tasapainoinen emotionaalinen kasvu, joka korostuu erityisesti viimevaiheen toimenpiteissä. (Äärelä 2016, 234.) Kokemuksellisuuden lisäksi haasteensa tuo kohtaamiseen nuoren varhaisessa kiintymyssuhteessa syntyneet puutteet. Näiden takia kahdenkeskisen suhteen käyttäminen mielen työkaluna ei heiltä onnistu. Tämä tarkoittaa konkreettisesti sitä, että heidän on vaikea ymmärtää omaa sekä muiden käyttäytymisen motiiveja. (Lehto-salo 2011, 58.)

Lisäksi koulunkäyntiä voivat häiritä oppimisen edellytysten ongelmat, negatiiviset ennakkoasenteet, jotka vaikuttavat myös nuoren käsitykseen itsestään. Ennakkoasenteiden murtaminen on välttämätöntä, jotta oppiminen voi tapahtua. (Heino & Oranen 2013, 243.) Näissä tilanteissa korostuu myös kohtaamisen kautta syntynyt luottamus. Hallamaan (2017) mukaan luottamus toimii niin, että opettaja (luotettu) on kyettävä toimimaan niin, miten nuori (luottaja) häneltä odottaa. Luottamus on myönteistä odotusta kuin ”liimaa”, joka mahdollistaa mutkikkaammatkin sosiaaliset tilanteet. Riskin sisältävissä asioissa luottaja kerää itselleen perusteita luottaa mahdolliseen luotettuun. Yksikin epäluotettavuuslause voi romuttaa luottamuksen. (Hallamaa 2017, 128.) ”Luottamus on asenne, joka ilmenee tilanteissa, joissa ihmiset toimivat yhdessä tai joissa toisten toiminnalla on heille merkitys” (Hallamaa 2017, 129).

Huostaanottotilanteissa olisi hyvä ottaa huomioon lapsen kokonaistilanne ja selvittää se, todellisten oppimisesteiden ja kapasiteetin kartoittaminen sekä tukirakenteiden suunnittelu ja toteutus niiden pohjalta. (Heino & Oranen 2013, 243.) Muutoksissa arjen jatkuvuus on tärkeää, huomiota tulisi myös kiinnittää tähän koulussa. Jatkuvuuteen liittyy, että oppilaan tai nuoren asioista vastaavaa henkilöä ei vaihdeta ilman painavaa syytä. (Heino & Oranen 2012, 240.) Koulu on suurimmalle osalle nuorista ainut toinen paikka, missä hänellä on kontaktia aikuisiin kodin lisäksi. Positiivinen tukeminen lapsuudessa on tärkeää, tätä saadaan vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. (Hammersley ym. 2015, 1.) Kun kiinnitettiin huomiota lasten suorituksiin ja ihmissuhteisiin, saivat he mahdollisuuden korvaaviin kokemuksiin. Positiivisten asioiden kuuleminen vaikutti ja vahvisti lasten uskoa omaan kykyihinsä. Heino ja Orasen (2013) tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että kognitiivista suoriutumista tukee lapsen käsitys omista kyvyistä. Hyvä suhde opettajaan on lapselle suojaava tekijä. Lisäksi aikuiset, kaveri ja ryhmän yhteishenki ovat tärkeitä tekijöitä oppimisessa. (Heino & Oranen 2013, 231-232.)

Moisio (2018) kuvaa “Kohtaamisia retkellä - Osallisuus ja yhteisöllisyys lastenkotien retkitoiminnassa” -raportissa vuorovaikutussuhdetta neljän käsitteen kautta: yhteensointuva, epävireinen, monitulkinnainen sekä mutkaton vuorovaikutussuhde. Yhteensointuva vuorovaikutussuhde tarkoittaa sitä, että molemmat osapuolet pyrkivät ymmärtämään toisen kokemusmaailmaa neuvottelun (dialogisuus) kautta. Epävireinen taas tarkoittaa sitä, että vuorovaikutus on konfliktiherkkää sekä kireää. Rakenteiden sekä ennakoitavuuden niukkuus voi johtaa väärinymmärryksiin sekä tilanteisiin, jossa aikuisten auktoriteetti ja valta-asema korostuvat (Moisio 2018, 84.)

Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta myönteisten kokemusten mahdollistaminen oppilaalle on osa opettajan ammattitaitoa. Se vaatii opettajalta sensitiivisyyttä sekä kykyä tunnistaa nuorten tunnetiloja ja kokemuksia. Positiivisilla kokemuksilla saavutetaan parempi elämänlaatu. (Kumpulainen ym. 2014, 233; Leskisenoja 2016, 29.) Positiivinen ote opetuksessa ja oppilaan tukemisessa auttaa heitä näkemään omia vahvuuksia ja suuntaamaan toimintaansa positiivisempaan suuntaan. Positiivinen vuorovaikutus sekä positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen ovat tärkeitä malleja lapsen kuin nuorenkin kohtaamisessa. Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen lähtee suotuisan käyttäytymisestä saatavalla positiivisella palautteella. Tunne-elämän ja käyttäytymishaasteiden tilanteissa oppilaan olisi tärkeä saada positiivista palautetta sekä toimintamalleja ja metodeja käyttäytymisen tueksi. Positiivinen käyttäytymisen tukeminen vaatii sen, että opettaja on tietoinen siitä millaiset kyvyt, tarpeet sekä olosuhteet hänen elämässään on. (Cahkraborti-Gosh, Mofield & Orellana. 2010, 168; Gore, McGill, Toogood, Allen, Hughes, Baker & Denne 2013, 17.)

### 3.2.1 Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti

Määttä ja Uusiautti (2012) esittelevät pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin keskeisimpinä käsitteinä osana opettajuutta. Siljander (2002) toteaa, että kasvattajan luottamus kasvatettavan sivistyskykyisyyteen sekä itsemääräytyvyyteen on olennaista, puhuttaessa näistä käsitteistä. Pedagoginen rakkaus on hyvän opettajuuden toimintatapa, mikä merkitsee jatkuvaa luottamusta oppilaan oppimiseen, piileviin taitoihin sekä mahdollisuuksiin. Hyvä opettaja auttaa lasta näkemään oman kehittymisen ulottuvuudet. (Määttä & Uusiautti 2012, 25-26.) Harjun (2004) mukaan rakastaminen ja opettaminen ovat tahdon asioita. Opettaja hyväksyy lapset heidän luonteenpiirteistään huolimatta. Pedagoginen rakkaus on ihmisyyttä, todellisuutta sekä sydämen sivistystä (Veivo-Lempinen 2009, 207). Siinä tiivistyy oppilaan

rakastaminen kokonaisvaltaisesti siten, että opettaja ei itse odota mitään palkkioita tai vastapalveluksia (Määttä & Uusiautti 2012, 25).

Pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa opettajalla olevaa valtaa. Se on kasvattajan luottamusta kasvatettavan sivistymiskykyisyyteen ja itsemääräytyvyyteen, jota opettaja ohjaa pedagogisella toiminnallaan. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen. Se tarkoittaa, että opettajalla on kasvattajan rooli ja ohjaamisen tehtävä suhteessa oppilaaseen. (Määttä & Uusiautti 2012, 26.) Pedagoginen tahdikkaus on pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin ytimessä. Taitava opettaja osaa käyttää pedagogista rakkautta ja auktoriteettia tahdikkaasti eri opetustilanteissa. Tahdikas opettaja on ammatillisesti sitoutunut opettamisen edistämiseen. Opettaja reflektoi, arvioi ja tarkkailee omaa toimintaansa sekä oppilaiden reaktioita ja tuloksia. (Määttä & Uusiautti 2012, 27.)

### 3.2.2 Pedagoginen kohtaaminen

Martin Buberin (1986) filosofian taustalta on määritetty käsite ”pedagoginen kohtaaminen”. Pedagogiikka tarkoittaa oppilaaseen kohdistuvaa huomaavaisuutta, johon kytkeytyy vahvasti etiikka (Määttä & Uusiautti 2012, 25). Pedagogisen kohtaamisen taustalla on ajatus siitä, että toiselle ihmiselle on oltava läsnä. Vuorovaikutus ja pedagoginen kohtaaminen ovat osa opettajan ja oppilaan välistä toimintaa mahdollistaen näin lapsen ja nuoren osallisuuden kouluyhteisöissä. Pedagogisessa kohtaamisessa avainasemassa on nuoren tunteminen. Osallisuus tarkoittaa sitä, että nuori kokee tulevansa kuulluksi sekä on osana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa omaa oppimistaan. Osallisuuden kautta nuori oppii elämään ja olemaan muiden ihmisten kanssa. (Kontu & Pirttimaa 2010, 111- 116; Loukkonen 2016, 10.) Osallisuuden pedagogiikassa korostuu kasvatussensitiivisyys, joka tarkoittaa nuoren kuuntelemista sekä herkkyyttä hänen tunteille ja tarpeille kasvatustyötä tehdessä. Herkkyys nuoren emotionaaliselle hyvinvoinnille on opetuksen ja kasvatuksen keskiössä. (Loukkonen 2016, 14-15.) Kohtaaminen korostuu myös haastavien tunteiden ja tilanteiden esiin tullessa. Ongelmana eivät ole haastavien tunteiden ja tilanteiden olemassaolo vaan uskomus siitä, että niitä ei pitäisi olla olemassa. Haastavat tunteet ovat aina osa koulumaailmaa ja elämää. Oppimista tapahtuu tilanteiden selvittelyssä, kokemuksissa ja jokapäiväisessä elämässä. (Lanas 2011, 61-62.)

### 3.3 Yhteenveto

Koulukodin aikuisten ja nuorten välinen yhteistyö perustuu vuorovaikutussuhteeseen, jonka keskiössä ovat kasvatus ja oppiminen (Heino & Oranen 2013, 244). Tunnustamisen teoria pureutuu kohtaamisen näkökulmaan. Tunnustamisen teoria perustuu Axel Honneth'n (1990), Taylorin (1992) sekä Fraserin (1995) teorioiden ympärille (Thompson 2006, 3-4). Taylor ja Honneth korostavat huolenpitoa ja rakkautta, Fraser taas statuksen rakentumista (Thompson 2006, 21-26). Lisäksi Suomessa on julkaistu teos Myönteisestä tunnistamisesta (Korkiamäki, Häkli & Kallio 2015, 1). Tunnustuksen teorioissa korostuu jokaisen oikeus tulla kuulluksi ainutlaatuisena itsenään (Taylor 1994, 38). Se perustuu ajatukselle, jossa ihminen määrittää omaa itseään muiden ihmisten kautta (Honneth 1994; Ikäheimo 2018, 79; Korkiamäki ym. 2015, 17-18). Tämä rakentuu siinä, miten ihminen haluaa tulla ymmärretyksi, miten muut näkevät yksilön ja tuleeko ihminen kuulluksi niin kuin hän toivoisi. (Tully 2000, 474; Korkiamäki ym. 2015, 19). Tunnustaminen vaatii myös vastavuoroisen vuorovaikutuksen (Taylor 1992; Korkiamäki ym. 2015, 17-18).

Myönteisen tunnistamisen käsitteen kautta liitän tutkielmani sen sisällä pitämät prosessit. Näitä ovat 1. tunnistaminen, 2. tunnustaminen ja 3. tukeminen (Korkiamäki, Häkli & Kallio 2016; Korkiamäki ym. 2015). Ensin nuori tunnistetaan ja häneen tutustutaan, kun nuoren tuntemus on parempi, tiedetään, miten hän toivoo tulevansa kuulluksi sekä millaista tukea hän juuri tarvitsee yksilönään. Prosesseja ei voida erottaa toisistaan, mutta niiden onnistuessa toiminta laajentuu näiden kautta. Kyseiset prosessit toteutuvat arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa nuoren kanssa.(Korkiamäki ym. 2015; Korkiamäki, Häkli & Kallio 2016). Ne keskittyvät voimavaroihin, yhteisöllisyyteen sekä esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyyn. Tunnistamisen teorioissa voidaan puhua myös lapsen ja nuoren osallisuudesta (participation) (Feldmann-Wojtachinia ym. 2010; Percy-Smith & Thomas 2010, 54-55).

Myönteisen tunnistamisen lisäksi puhutaan positiivisesta pedagogiikasta, jossa opettajan ammattitaitoa on sensitiivisyys sekä kyky tunnistaa nuorten tunnetiloja sekä kokemuksia (Kumpulainen ym. 2014, 233; Leskisenoja 2016, 29). Omien vahvuuksien näkeminen toteutuu positiivisen pedagogiikan avulla. Tarkoituksena on suunnata toiminta positiivisempaan suuntaan, mikä tarkoittaa konkreettisesti positiivista vuorovaikutusta sekä positiivisen käyttäytymisen vahvistamista, jossa korostuu positiivisen palautteen antaminen. Tämän toteuttaminen vaatii sitä, että oppilaan tuntemus on hyvä. Näin opettaja tunnistaa

nuoren kyvyt, tarpeet sekä olosuhteet hänen elämässään. (Gahkraborti-Gosh, Mofield & Orellana 2010, 168; Gore ym. 2013, 17).

Pedagoginen rakkaus, auktoriteetti ja kohtaaminen ovat opettajan toiminnan keskeisimpiä käsitteitä (Määttä & Uusautti 2012, 25-26). Pedagoginen rakkaus on opettajan toimintatapa, mikä tarkoittaa jatkuvaa luottamusta oppilaan oppimiseen, piileviin taitoihin sekä tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Opettaja auttaa lasta ja nuorta näkemään hänen kehittymisen ulottuvuudet. (Määttä & Uusautti 2012, 25-26.) Pedagoginen rakkaus on ihmisyyttä, sydämen sivistystä ja todellisuutta (Veivo-Lempinen 2009, 207). Tarkoitus on oppilaan rakastaminen kokonaisvaltaisesti (Määttä & Uusautti 2012, 25). Pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa taas valtaa, joka on opettajalla. Opettajan ja oppilaan suhde on epäsymmetrinen, jolloin opettajalla on kasvattajan ja ohjaamisen rooli suhteessa oppilaaseen. (Määttä & Uusautti 2012, 26.) Pedagogisessa kohtaamisessa keskeisimpänä ajatuksena on läsnä oleva opettaja. Avainasemassa on nuoren osallisuuden turvaaminen sekä nuoren tunteminen. (Kontu & Pirttimaa 2010, 111; Loukkonen 2016, 10.) Kohtaamisessa puhutaan myös kasvatussensitiivisyydestä, jossa korostuu herkkyys nuoren tarpeille ja toiveille, nuoren kuuntelu sekä herkkyys nuoren emotionaaliselle hyvinvoinnille (Loukkonen 2016, 14-15). Näihin liittyy läheisesti myös pedagoginen tahdikkaus, joka tarkoittaa opettajan tapaa reflektoida, arvioida sekä tarkkailla omaa toimintaansa ja oppilaidensa reaktiota (Määttä & Uusautti 2012, 27).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen lähtökohta on laadullisen tutkimuksen kerronnallinen ja kokemuksellinen ote. Tutkimuksessa korostuu nuorten kokemus ja kerronnallisuus virikehaastattelujen tyypillisesti sekä opettajien ja ohjaajien kokemuksia on kerätty avointen kysymyslomakkeiden avulla. Virikehaastattelu on koottu teemoitetusti sekä kysymyslomakkeet rakennettu niin, että erityisen tuen teema korostuu.

Nuorten kanssa käymät haastattelut on äänitetty nuoren suostumuksesta ja vapaaehtoisuutta kunnioittaen. Kolme nuorta antoivat luvan äänittää, ja yhden nuoren kanssa kirjailtiin vastaukset lomakkeelle, joka noudatti samaa virikehaastattelun kaavaa kuin äänityksissä. Myös opettajien ja ohjaajien vastauslomakkeet painottivat vapaaehtoista vastaamista ja omaa kokemusta. Metodologiana tutkimuksessa on fenomenologia ja narratiivisuus yhdistettynä. Näiden näkökulmien kautta aineistot on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani haen vastauksia näille tutkimuskysymyksille:

1. Millaista tukea koulukodissa asuva nuori toivoo koulunkäyntinsä tueksi?
2. Millaista tukea opettajat, ohjaajat ja muu henkilökunta antavat oppilaille koulunkäyntiin?

Tutkimuskysymykseen yksi pyrin etsimään vastauksia aineistolla, jonka olen kerännyt virikehaastattelutyypillisesti nuorilta. Toiseen tutkimuskysymykseen haen vastauksia avoimella haastattelulomakkeella ohjaajilta ja opettajilta. Tarkoituksenani on pitää pääpaino nuorten kuulemisessa ja heidän kokemusmaailmansa ymmärtämisessä. Opettajien ja muun ammattikunnan vastauksilla pyrin tuomaan näkökulmaa myös koulukotinuorien kanssa työskenteleviltä.

## 4.2 Narratiivinen ja fenomenologinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimus (qualitative research) on laadullista tutkimusta, sen keskiössä on merkitykset (elämismaailma, ihmisten asiat sekä ilmiöt), jotka ilmenevät moni eri tavoin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 4). Laadullinen tutkimus on pehmeämpi tutkimuksen näkökulma kuin kvantitatiivinen tutkimus, joka pyrkii kokonaisvaltaiseen ja syvään ymmärtämiseen sosiaalisissa ilmiöissä ja niiden dynamiikassa (Attride-Striling 2001, 385; Padgett 2017, 2; Sloan & Bowe 2013, 1293). Laadullisen tutkimuksen metodit ovat yleistyneet parina viime vuosikymmenenä (Attride-Stirling 2001, 387). Niissä korostuvat monimutkaisuus ja muuttuva tieto. Tieto koostuu tällöin ihmisen subjektiiviseen kokemukseen maailmasta. Näitä kokemuksia pyritään kuvaamaan perusteellisesti. (Sloan & Bowe 2013, 1293.) Sitä kuvaillaan kvalitatiivisen ja laadullisen tutkimuksen termien lisäksi myös termein: ihmistieteellinen, pehmeä, ymmärtävä sekä tulkinnallinen tutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 16). Perusteellisella laadullisella tutkimuksella, hyvällä suunnitelmalla ja toteutetulla tutkimusasetelmalla sekä toistamisella voidaan saada lisää tietoa ja ymmärrystä tutkimukseen liittyvästä ilmiöstä. Laadullinen tutkimus tehdään observoiden tai haastatellen (Padgett 2017, 2.) Silti laadullinen tutkimus ei ole puhtaasti aineistolähtöistä (induktio) vaan sen ympärille voidaan ottaa myös teorialähtöisyys (deduktio) (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 4).

Laadullisen tutkimusotteen kautta on tutkielmassani fenomenologiseen sekä narratiiviseen tutkimukseen, joissa korostuvat kokemuksellisuus ja kerronnallisuus (Perttula 2000, 429). Nuorten kertomat kokemukset vaikuttavat siihen, millaista tietoa minä tutkijana konstruoin. Fenomenologinen ote on perusteltua sillä, se pohjaa ihmisen henkilökohtaiseen kokemukseen. Tämä kuitenkin edellyttää kurinalaista metodia (Perttula 2000, 429), joka täysin toteutettuna on liian rajaava tutkimukseni näkökulmasta. Fenomenologia on psykologinen tutkimushaara, jonka lähestymistapa perustuu Edmund Husserlinin ja Martin Heideggerin ajatteluun. Sen taustalla on kaksi pää tutkimuspiirrettä, jotka ovat deskriptiivinen ja hermeneuttinen fenomenologia. Husserlin käsityksen (desprektiivinen käsitys) mukaan tieto perustuu aina ihmisen kokemukseen asiasta ja että objektiivinen tieto on mahdollista löytää kokemuksen kautta. Heideggerin fenomenologia eli hermeneuttinen fenomenologia on taas suuntaus, jossa tieto muodostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden suhteessa. Ihminen on tämän perusteella aina sidottu omaan olemiseensa. Käsite "dasein" , täälläolo on hermeneuttisen fenomenologian syvää olemusta. (Metsämuuronen 2006, 152–155; Koivisto 2012, 120-121;



Perttula 2000.) Heideggerin mukaan fenomenologia on tapa kysyä, kun taas Husserlin korostaa näkökulmaa, jossa “palataan itse asioihin” (Dall’Alba 2009, 8). Husserli’a pidetään fenomenologian isänä, joka korostaa tietoisuuden subjektiivisuutta (McPhail 1995, 160).

Fenomenologian lähtökohta on siis subjektiivinen kokemus, jossa korostuu merkityssuhteet, mielikuvitus, kuvitelmat, uskomukset, käsitykset ja arvostukset. Tutkija ei pääse fenomenologiassa tarpeeksi pitkälle, jos tutkittava ei kerro mielenliikkeistään. (Metsämuuro, 2006, 156-157; Koivisto 2012, 120-121; Sloan & Bowe 2013, 1292.) Sloan ja Bowen (2013) määritteleekin, että ihmisen käyttäytyminen määräytyy yksilön kokemuksen näkökulmasta (Sloan & Bowe 2013, 1292, 1302). Tämä näkökulma pätee tutkielmassani. Haastattelin koulukotinuorten kokemuksia siitä, millaisia toiveita ja tarpeita heillä on koulunkäyntiin. Näissä haastatteluissa oli läsnä subjektiivinen kokemus, uskomukset, käsitykset, arvostukset, erilaiset merkityssuhteet sekä heidän tapansa toimia kouluympäristössä. Voimme tehdä kokemuksen kautta maailmasta ymmärrettävää (Sloan & Bowe 2013, 1291) ja näin päästä tutkimukseni kautta käsiksi nuorten tarpeisiin ja toiveisiin suhteessa koulunkäynnin tukeen.

Narratiivinen tutkimus perustuu kertomukseen. Kertomukset ovat ainutlaatuisia. Ihmiset myös kertovat kertomuksia itsestään ja muista osana arkipäiväistä keskusteluja. Narratiivisessa tutkimuksessa käytetään hyväksi haastatteluissa esiin tulleita kertomuksia tai kirjoitettuja tekstejä. (Polkinghorne 2017, 471; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 118.) Kerronnallisuus perustuu kokemusten välittämiseen, jolloin tutkittavan kokemuksia pyritään tekemään ymmärrettäväksi kirjoittaen ja kertoen. Narratiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että kokemuksellisen tiedon oletetaan olevan kiinteässä yhteydessä toimintaympäristöön. (Sandelin 2012, 169.) Narratiivisuudella on monia ulottuvuuksia. Tarkastelutavat soveltuvat tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita yksilöiden vapaasti kertomista ajatuksista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 11.) Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole välttämättä vain tekstiä ja kerrontaa, vaan myös esineet, erilaiset tilat ja muut asiat mitkä kertovat faktaa (Sandelin 2012, 171). Haastatteluissa tavoittelin nuorten vapaata kerrontaa rajattujen virikkeiden avulla. Tämä tuo taas näkökulman kerronnallisuuteen ja nuorten omien ajatusten vapaaseen virtaan. Narratiivinen tutkimus jakautuu kahteen alueeseen: ihmisten kokemukset ja merkitykset kerronnoissa sekä pohjustettujen tekstien ja tulkinnan väliset yhteydet. Tämän tutkimushaaran mukaan merkitykset elämän tapahtumille tulee ihmisestä. Kyseisen tutkimuksen tekemiseen kuuluu aineiston/todisteiden kerääminen sekä niiden tulkinta. (Polkinghorne 2017, 471, 476, 478.) Narratiivinen tutkimus korostaa myös

tutkittavien olevan vahvasti myös tutkimuksen tekijöitä. Tarkoituksena on antaa “ääni” sellaisille, joilta sei ei yleisemmin kuulu (Sandelin 2012, 170). Tässä tapauksessa lastensuojelun keskiössä oleville nuorille. Tutkimuksessani käytän fenomenologista ja narratiivista näkökulmaa yhdessä, sillä pyrin tutkijana analysoimaan virikkeiden avulla tuotettuja kertomuksia, jotka pohjaavat kokemuksiin, tarpeisiin, toiveisiin ja oppimiseen koulussa.

#### 4.2.1 Triangulaatio

Triangulaatio tarkoittaa teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Se on moninäkökulmaisuutta, että yhdistetään menetelmiä ja näkökulmaisuutta. Se on toimintasuunnitelma, jonka avulla tutkija ei sitoudu vain yhteen näkökulmaan vaan ottaa myös erilaiset metodit, tietolähteet sekä teorit osaksi tutkimusta. (Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe & Neville 2014; Tuomi & Sarajärvi 2017, 166 –167; Seale 1999, 473.) Triangulaatio on mahdollisuus syventää tutkimuksen laatua (Seale 1999, 465). Mutta se ei ole kuitenkaan itsessään päämäärä tutkimuksen teossa. Tutkijan täytyy punnita, palveleeko triangulaatio tutkimuksen tarkoitusta sekä pystytäänkö triangulaation käyttö selittämään loogisesti. (Knafl & Breitmayer 1991, 227; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166.)

Triangulaatioita on erityyppisiä. Esimerkiksi metodinen, aineistollinen, teoria sekä tutkija triangulaatiota (Carter, ym. 2014, 545). Teoriaan liittyvä triangulaatio on sitä, että tutkimuksessa otetaan huomioon monenlaisia teoreettisia näkökulmia tutkimuksen laajentamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tapauksessani olen yhdistänyt kaksi tutkimusteorian lähtöisyyttä: fenomenologian ja narratiivisuuden. Lisäksi yhdistän analyysimenetelmän kautta aineistolähtöisen sisällönanalyysin tutkimukseeni. Tutkimusaineiston triangulaatio taas on sitä, että tietoa kerätään monelta tiedonantajaryhmältä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168), kuten tässä tapauksissa nuorilta ja moniammatilliselta ammattikunnalta. Tämä tuo luotettavuutta mutta taas toisaalta se haastaa tutkimuksen eettisyyden näkökulmaa, sillä jokaisesta tutkimuksen metodologisesta näkökulmasta on viitteitä, eikä se täysin vastaa kumpaakaan; narratiivista tai fenomenologista tutkimusta. Pohtia voi myös sitä, onko triangulaatiota aineiston keräämisessä, sillä haastattelut ovat nuorilta otettu joko äänitteelle tai yhdessä ylös kirjattu. Lisäksi aikuisilta haastattelut ovat avoimia kysymyslomakkeita.

#### 4.2.2 Haastattelumenetelmät

Tutkielmani aineisto kerättiin haastattelulla kasvotusten sekä haastattelulomakkeen avulla. Haastattelussa käytettiin virike- ja teemahaastattelun yhdistelmää. Virikehaastattelu tarkoittaa haastattelua, joka rakennetaan virikkeistä. Virike voi olla kuva, teksti tai jotain muuta, joka virittelee keskustelua aikaiseksi (Törrönen 2017, 236-238). Tämän tutkielman virike oli virke, jota piti jatkaa. Virike ja haastateltavan kanssakäynti on tarkoitettu dialogin tuottavaksi keskusteluksi. Virike on laajempi kuin väittämä tai kysymys. Kyseiset virikkeet valitaan aina sen, mukaan millaiset ovat tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykset. (Törrönen 2017, 236-238.) Tutkielman virikkeet on laadittu teoriaviitekehyksen sekä informanttien avulla. Virikkeiden avulla tuotetaan tietoa kokemuksista, arvoista, motiiveista, normeista, tunteista tai tapahtumajaksoista. Haastattelutilanne ei ole sellainen, että haastattelijä esittää neutraaleja kysymyksiä ja haastateltava vastaa. Lisäksi diskursseja pidetään välttämättöminä aineksina haastattelun toteutumiseksi. Haastattelu toteutuu kolmijakoisena: virikkeet, haastattelijä ja haastateltava. (Törrönen 2017, 236-238.) Virikehaastattelua voisi jollain tasolla kutsua myös lomakehaastatteluksi, mutta se ei täysin pääse sen tarkoitukseen, sillä kysymysten sekä väitteiden muoto voi vaihdella haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 45). Lisäksi haastattelussa oli myös täsmällisempiä kysymyksiä. Tapauksessani voidaan puhua puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Haastattelu perustui intiimeihin ja arkoihin aiheisiin, esimerkiksi sellaisiin, joihin liittyi vahvasti ihanteet, arvostukset sekä perustelut. Haastattelu perustuu etukäteen tutkijan valitsemiin teemoihin. Kyseinen haastattelu eroaa strukturoidusta haastattelusta niin, että se ei ole tarkasti määritelty esimerkiksi esittämisyjärjestykseltään. Kyseinen haastattelumuoto on hyvä silloin, kun tarkoitus on selvittää heikosti tiedostettuja asioita. (Metsämuuronen 2006, 115.) Teemahaastattelulla on etunsa, se ei sido haastattelua tiettyyn leiriin. Tärkeintä tässä on se, että tutkimus etenee tiettyjen teemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.) Haastattelurunko on liitteessä 1.

Haastattelujen pidon jälkeen litteroin kaikki haastattelut. Litteroinnissa tehdään sanasanainen puhtaaksikirjoitus haastatteludialogista. Litterointi valitaan tutkimustehtävän ja tutkimusotteen perusteella, aina se ei ole tarpeellista. Litteroinnissa on päätettävä siitä, mitä kirjoittaa ylös ja kuinka tarkasti. Litterointi on yksi osa teemahaastattelun purkua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 2011, 139-140.) Tutkimukseni aineiston litterointi oli tarpeellista kaikkia

yksityiskohtia myöten. Näissä tapauksissa tutkielma pyrkii kunnioittamaan kaikkien tutkimukseen osallistujien anonymiteettia.

Koulukotihenkilökunnan tutkimuslomake oli avoin mutta strukturoitu kyselylomake. Lomakkeen kysymykset olivat kaikille samassa järjestyksessä ja tarkoitus oli, että jokainen vastaa kysymyksiin oman näkökulman mukaisesti. Kysymykset olivat kaikille ennalta määrättyjä ja samoja, mutta vastauksen näkökulma vaihteli haastateltavan ammattinimikkeen mukaan. Fenomenologisessa otteessa kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja ne voidaan esittää myös kirjallisesti (Metsämuuronen 2006, 170.) Tarkoitus on, että vastauksista pystytään käsitteellistämään merkityksellinen kokemus (Tuomi & Sarajarvi 2018, 41).

### **4.3 Aineiston hankinta**

Aineiston keräsin koulukotinuorilta, jotka käyvät samassa laitoksessa olevaa koulua sekä koulukodin koulun opettajilta että koulukodin ohjaajilta ja erityistyöntekijöiltä. Ensimmäisenä pyysin koulukodin johtajalta tutkimusluvan (liite 3), jonka jälkeen sain myös rehtorilta luvan tulla koululle. Haastattelulomakkeet sekä ammattilaisten kyselylomakkeet löytyvät liitteestä 1 ja 2.

Aineiston haku vaiheessa kävin koululla ensin vierailemassa ja sitten seuraavana päivänä haastattelemassa. Tutkimukseen pääsivät mukaan kaikki vapaaehtoiset. Haastattelin kolmea nuorta sekä yhtä nuorta niin, että täytimme yhdessä haastattelulomakkeen, joka oli sama kuin muiden nuorten haastattelurunko. Haastattelun rungon pyrin rakentamaan nuorille helpoksi ja konkreettiseksi sekä virikehaastattelutyypiksi.

Nuorten haastattelujen teemoja olivat:

**1. Millainen koulu on?**

**2. Mitä tarvitsen oppimiseen?**

**3. Muuttaisin koulussa, jotta oppisin..**

Aikuisten vastaukset keräsin avoimeen kyselylomakkeeseen. Kyselylomake oli teemoiteltu neljään kysymykseen:

**1. Millaista tukea sinä annat koulukotinuorelle hänen koulunkäyntiinsä?**

**2. Millaista tukea koulukotinuori tarvitsee mielestäsi koulunkäyntiinsä?**

**3. Mitä koulukotioppilaan tukeminen tarkoittaa konkreettisesti?**

**4. Ensisijaisena tuen muotona koulukäynnin suhteen näin mielestäni....**

Tarkoitukseni oli kartoittaa koulukodissa työskentelevien opettajien, ohjaajien sekä erityistyöntekijöiden näkökulmalla nuorten saamaa tukea sekä sitä, mikä heidän mielestään on nuorten ensisijainen tuen muoto. Haastatteluun vastanneita on viisi: kaksi opettajaa, koulunkäynninohjaaja, erityistyöntekijä sekä koulukodin osaston ohjaaja (tiiminvetäjä). Suurimmalla osalla vastaajista oli koulukodissa työskentelystä kokemusta 8-15 –vuotta. Vastaajien ammatillinen osaaminen oli laaja. Jokaisella vastaajista oli useampia ammattitutkintoja taustalla. Niitä olivat mm. Luokanopettaja, erityisopettaja, sairaanhoitaja, psykoterapeutti, mielenterveyshoitaja, koulunkäynninohjaaja, psykiatrinen ammattiosaaja sekä sosionomi. Vastausten saamisen jälkeen kokosin vastaukset yhteen ja vertailin vastauksia. Aikuisten lomakkeiden pohjalta korostuu moniammatillisuus ja yhteistyö.

#### **4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Aineiston analysoin sisällöllisellä analyysillä. Jossa tarkastelen ja erittelen yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistän aineistoa. Pyrkimys on tiivistää muotoon, jossa nuorten toiveet ja tarpeet ovat selkeästi esillä sekä tehdä näkyväksi opettajien toiminta nuorten parhaaksi. Mahdollisesti löytää myös yhteneväisyyksiä. Aineistolähtöinen analyysi luodaan tutkimusaineiston pohjalta ja tuodaan se osaksi teoreettista kokonaisuutta. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 108; Hirsjärvi & Hurme 2011, 144.) Aineistosta nousevat asiat vaikuttavat analyysiyksiköihin, jotka nousevat haastatteluaineistosta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tiivistetään haastattelut sanalliseen muotoon. Tämän jälkeen luodaan tästä tiivis ja selkeä muoto kadottamatta kertomusta. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122-124.) Sisällönanalyysiä voi helpottaa myös tekemällä esimerkiksi miellekartan aineistosta nousseiden asioiden kautta. Visuaalisuuden

kautta tutkija voi hahmottaa suuren kokonaisuuden (Metsämuuronen 2006, 125.) Menetelmän prosessit ovat **redusointi** eli aineiston pelkistäminen, **kluserointi** eli ryhmittely ja **abstrahointi** eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-124).

Tässä aineiston sisällön analyysistä, jota olen tehnyt tutkimustani toteuttaessani:

Redusointi	Kluserointi	Abstrahointi
<i>Nuori1: kun on ulkona tai sitte on sellaista enemmän aikaa selittää sitä asiaa.</i>	Monipuolisuus opetuksessa, yksinkertainen selittäminen, perehtyminen	Monipuolinen opetus Perehtyminen
<i>Nuori1: ...Perehdyttäs siihen asiaan, että silleen oikeesti mietittäs sitä asiaa, ettei se ois vaan sellainen, et tehään tää äkkiä pois alta, kun tuossa on muitakin.</i>	Perehtyminen, opittavan asian ymmärtäminen	Perehtyminen
<i>Nuori1: On yleensä, avustaja joutuu pomppimaan viidessä eri paikassa. Ei opiskelusta tuu oikeen mitään.</i>	Ajan käyttö, kiireen tunne, resurssipula	resurssit
<i>Nuori2: ...Sun kannattais puhua aika paljon nuorille esim.henkilökohtaisista asioista. Esim: et mikä sulla on, jos on huono päivä, haluaks avautuu. Koska silleen parhaiten niinku syntyy suhde nuoren ja opettajan välille.</i>	Kiinnostuminen nuoresta, opettajan ja nuoren välinen vuorovaikutussuhde	Kohtaaminen
<i>Nuori2: Kun mä kuuntelen musiikkia, se auttaa keskittymään asiaan.</i>	Musiikin kuuntelu auttaa keskittymään	Keskittyminen

Kuvio 1. Esimerkki sisällönanalyysin toiminnasta tutkielmassani.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee näistä esimerkeistä. Analysoinnin olen tehnyt tätä toimintatapaa käyttäen kaikissa virikehaastattelussa. Jonka jälkeen taulukoin kaikkien haastattelujen tulokset yhteen, jotta minun on helppo katsoa, mitkä asiat korostuvat tutkimuksessani. Miles ja Huberman (1994) korostavat sisällön analyysissä sitä, että haastatteluja luetaan moneen kertaan, kun aineistosta nousee useammasta kuin yhdestä jokin tietty asia, sen voi kirjoittaa taulukkoon. Näin saadaan vielä pätevyyttä yllä oleville esimerkeille. (Miles & Huberman 1994, 183-185.) Eli muut analysoitavani aineistot tukevat tätä esimerkkiä. **Abstrahoinnin** toteutin kaikkien haastattelujen lukujen jälkeen, jolloin

kokosin yhteen tärkeimmät käsitteet, jotka nousevat nuorten haastatteluista. Näitä olivat: **perehtyminen, kohtaaminen, opetuksen monipuolisuus, motivointi, keskittyminen ja resurssit.**

Opettajien, ohjaajien ja sairaanhoitajan vastaukset kirjoitin auki yhteen lomakkeeseen. Tämän pohjalta näin, mitkä asiat nousivat eniten esiin ammattilaisilta. Vastauksista koodasin samalla tekniikalla yhtenevyydet. Koodauksen jälkeen korostin tärkeimmät ja eniten esiin nostetut asiat kysymys kysymykseltä. Näin minun oli helppo analysoida esille nousseiden vastausten yleisyyttä ja lisäksi peilata näkökulmaa sekä opettajien että muiden ammattilaisten kautta. Taulukoin kysymys kysymykseltä vastaukset, niin että niitä on helppo vertailla ja katsoa, mitkä asiat painottuvat. Tulos osion (5.2) taulukoissa on nostettu esiin vastaukset. Tämän lisäksi peilasin ammattilaisten vastauksia nuorten vastauksiin, joista löysin selkeitä yhtenevyyksiä nuorten tarpeiden näkökulmasta. Mielestäni tärkeä on erottaa moniammatillisesta tiimistä jokaisen ammattilaisen oma näkökulma nuoren hyväksi. Moniammatillista tiimiä kunnioittaen, en voi tutkijana mielestäni liikaa korostaa jokaisen ammattilaisen osaamista.

Analyysi toimi käytännössä melko hyvin, mielestäni haasteen toi se, miten rakennan työssä käyttämäni käsitteet rakentaviksi. Lisäksi aineistosta on noussut tärkeitä asioita, joita ei saisi jättää aineiston ulkopuolelle kaikkien hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Esimerkiksi kiusaamisen saralta, joten aineistolähtöisyys ja joustavuus aineiston analyysin näkökulmasta on mielestäni ollut tärkeää. On tärkeää, että annan tutkimuksessa nuorten puhua, sillä koen sen lastensuojelun kentällä merkitykselliseksi.

#### **4.5 Tutkijan positio**

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhteesta sekä totuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158-160). Objektiivisuudesta ei voida puhua täysin tavoiteltavana asiana, erityisesti tutkimusaiheessa, jolloin luottamussuhteesta ja subjektiivisuudesta on hyötyä. Näistä tilanteista voisi olla hyvä esimerkki erityisesti syvähaastattelut tai muut arkaluonteiset aiheet. Tässä tutkimuksessa objektiivisuus ei ole täysin tavoiteltava päämäärä, sillä koulukotinuorten kanssa keskustelu vaatii jonkinlaista luottamussuhdetta ja subjektiivisuutta, jotta haastattelu onnistuu toivotunlaisesti. Tästä näkökulmasta oma paikkani tutkijana on mielestäni haaste. Halusin saada haastattelussa esiin

objektiivisen minän, vaikka osittain se oli haastattelutilanteissa mahdotonta sekä tietyissä tilanteissa luottamussuhteesta ja subjektiivisuudesta oli hyötyä. Tutkimus on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan riippuvainen tutkijan subjektiivisuudesta, eikä ole olemassa täysin objektiivista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25). Kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologisesta näkökulmasta tutkija on vuorovaikutuksellisesti tutkimuksen kentällä (Creswell 2007, 18), jolloin subjektiivisuus on välttämätöntä. Tutkija tuo siis oman maailmansa ja arvonsa osaksi tutkimusta. Tutkijan on tunnustettava oma paikkansa tutkimuksessa, jolloin lukija ymmärtää tutkijan tulkinnat hänen henkilökohtaisista, kulttuurillisista ja historiallisista kokemuksista käsin. Tämän takia laadullista tutkimusta kutsutaan usein "tulkitsevaksi" tutkimukseksi. (Creswell 2007, 15, 18, 21.) Ihmistieteissä seurataankin ajatusta siitä, että ihmisen kokemukset ovat aina osana heitä (Sloan & Bowe 2013, 1291-1292).

Aineiston keräämisessä pidän vahvuutena sitä, että tunnen osan nuorista jo etukäteen. Näin ollen meillä on jo jonkinlainen luottamussuhde syntynyt. Nuorten tunteminen haastoi myös aineiston analyysin tekemistä, minun oli kyettävä analysoimaan haastatteluita ilman oman ajatuksen esiin tuomista. Metsämuuronen (2006) mukaan haastattelutilanteen on tärkeä olla ennalta suunniteltua, johdettua, motivoitua, vuorovaikutuksellista sekä luottamuksellista (Metsämuuronen 2006, 112). Toisaalta tutkimuksen tekemisessä korostuu kuitenkin tutkijan ääni. Tutkimuksen totuus on mielestäni tärkeä ja pohdittava asia. Siinä auttaa edellä mainitun Creswellin (2007) ajatus tutkijan ajatusten tuominen selkeästi esille tutkimuksessa (Creswell 2007, 15). Tutkijana on toimittava niin, ettei aineistoa vääristele tai että aineiston sisältö tulee analysoitavaksi sellaisessa muodossa kuin se on tuotettu. Tutkijan on tärkeä keskittyä vuorovaikutukselliseen suhteeseen ja antaa tutkittavien kertomille "tarinoille" arvonsa. Hyvä tutkija kunnioittaa kaikkia osapuolia. (Creswell 2007, 24.) Tämä on myös haasteeni, sillä tunnen haastatteleman nuoret ja tiedän jonkin verran heidän elämästään sekä ammattihenkilökunnan, jotka ovat vastanneet kyselyyni. Kirjoittaessani en saa kuitenkaan olettaa mitään, eikä ajatukseni ja arvostukseni saa näkyä. Tämä on tutkijan vastuulla. Tavoitteena tutkijalla on totuuden löytäminen tutkittavasta aiheesta (Metsämuuronen 2006, 81).

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018) tuloksiin vaikuttavia tekijöitä ovat yksilön käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan sekä millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88, 92-93.) Siksi koen tärkeäksi



tuoda myös omat ajatukseni sekä välineeni ilmi tutkittavasta aiheesta. Tutkimukseni aihe on mielestäni tärkeä, kun mietitään sitä, että lastensuojelun keskiössä olevia harvoin kuullaan silloin kun he ovat sen palvelun piirissä. Ajattelen, että tavoitteisiin koulutyössä päästään, kun ymmärretään se, että nuoret eivät ole tietämättömiä sen suhteen, mikä heitä auttaisi oppimaan ja mihin he toivoisivat panostettavan, jotta peruskoulu saadaan kunnialla työstettyä loppuun. Käsitykseni mukaan yksilöllisyyden näkeminen on kohtaamista ja sen mukana tuomia tukemisen toimenpiteitä. Itsenäisesti tutkimusta tehdessä, on tarpeen välillä tarkastella kriittisesti ja luetuttaan työtäni muilla ihmisillä, jotta näkökulmaa tulisi myös muualta.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni tulokset. Kappaleessa 5.1 esittelen nuorten aineistosta nousseet tulokset sekä 5.2 kappaleessa opettajien ja muun henkilökunnan vastaukset. Kappaleissa tuon esiin nuorten vastauksia pseudonyymien kautta. Pseudonyymi tarkoittaa salanimeä (Tieteen termipankki 2018), tällä olen pyrkinyt suojaamaan jokaisen nuoren ja aikuisen tunnistettavuuden.

### 5.1 Koulukotinuorten toivoma tuki

Nuorten haastattelujen pohjalta nousi monipuolisesti asioita, joihin he olivat tyytyväisiä, joihin he toivoisivat parannusta sekä selkeästi niitä asioita, jotka estävät koulutyön tekemistä sekä motivaation syntymistä. Tässä kappaleessa esittelen koulukotinuorten toiveita ja tarpeita koulunkäyntiin. Olen jakanut tärkeät käsitteet analysoinnin abstrahointi vaiheessa, joita käytän tämän kappaleen selkeyttämiseksi. Käsitteet, jotka tuovat nuorten toiveet ja tarpeet koulunkäynnin tueksi ovat: **kohtaaminen, opetuksen monipuolisuus, perehtyminen, keskittyminen, motivaatio sekä resurssit**. Näiden käsitteiden sisään mahtuu monia sisäkkäisiä ja päällekkäisiä käsitteitä, jotka kuvaavat myös tarpeita ja toiveita.

#### 5.1.1 Kohtaaminen

**Kohtaaminen** mainittiin jokaisessa haastattelussa jossain muodossa. Erityisesti haastattelun osassa, jossa korostui se mitä nuori toivoisi opettajalta. Kohtaamisen -käsitteen ympärille liittyi paljon nuorten mainitsemia asioita, kuten: luottamussuhde, läsnäolo, kunnioittava kohtaaminen, anteeksi pyytäminen, tasavertaisuus ja yhteishenki, joustavuus ja kärsivällisyys, usko nuoreen ja tulevaisuuteen, kannustaminen sekä kemioiden kohtaaminen opettajan kanssa.

Tutkimukseni nuoret sanallistivat hyvin sen, mitä *luottamussuhde* heidän mielestä vaatii. Alla olevan nuoren sanoista käy ilmi se, että opettajan ja oppilaan välille syntyvä vuorovaikutussuhde tarvitsee vastavuoroista dialogia sekä aitoa kiinnostusta kuulumisista. Aito kiinnostuminen vaatii myös *läsnäolon taidon*. Raatikaisen (2011) mukaan luottamusta on se, että kyetään keskustelemaan vaikeista sekä epämiellyttävistä asioista. Luottamus ilmenee nuorelle monin tavoin, esimerkiksi: oikeudenmukaisuuden tunteena, asioiden

ennustettavuutena, erilaisina tuntemuksina sekä tekoina koulussa olevien kesken. (Raatikainen 2011, 61-62.) Luottamuksellinen suhde opettajaan, merkitsee sellaista suhdetta nuorelle, että opettajan on kyettävä toimimaan, kuten hän odottaa hänen toimivan (Hallamaa 2017, 129). Merkityksellisimpiä tekijöitä luottamukseen on kunnioitus, jäsenten keskinäinen tuttuuden tunne, keskustelut sekä neuvottelut ja ennustettavuus. Näiden lisäksi koulun rakenteella on merkitystä. (Raatikainen 2011, 61-62.)

*...sun kannattais puhua aika paljon nuorille esim. Niinku henkilökohtaisista asioista. Esim: et mikä sulla on, jos on huono päivä, haluaks avautuu. Koska silleen parhaiten niinku syntyy suhde nuoren ja opettajan välille. Nuori 2.*

Kun opettajan ja nuoren suhde on luottamuksellinen, on nuorten mielestä tärkeää, että suhdetta kunnioitetaan ja luottamus säilytetään. Sillä luottamussuhteen suhteen vaaliminen kertoo nuorelle aikuisen aidosta kiinnostuksesta häntä kohtaan. Tätä nuoret kaipaavat. Opettajan ja nuoren välillä käydyt luottamukselle pohjautuvat mahdollistavat neuvottelun, kun taas valtaan ja kontrolliin rakentuvat suhteet eivät sitä mahdollista. Luottamusta ilmentää myös opettajan myönteinen suhtautuminen nuoren pieniin "irtiottoihin". (Raatikainen 2011, 61-62.) Aito kohtaaminen toteutuu dialogissa. Aito dialogi voidaan ajatella olevan kasvatussuhteen ydin, kun se luo edellytyksiä opettamisen onnistumiselle. (Wihersaari 2011, 280, 282.)

*... Sit ku opettajalla ja nuorella on hyvä suhde, niin älä koskaan missään nimessä petä nuoren luottamusta, koska sen jälkeen siihen on tosi vaikee luottaa siihen opettajaan sen jälkeen... Nuori 1.*

*...sovitaan et ei tästä asiasta esim. keskustella mihinkään eteenpäin. Et se pysyy niinku meidän välisenä asiana, ettemmä sit niinku kuule sit niinku jostain muualta. Et jos on niinku joku sellainen mist mäen niinku halua puhua kauheen monelle niin et sit se ois silleen between us... Nuori 4.*

Kerran tai useammin menetetty luottamus ihmisiä, asioita tai instituutioita kohtaan jatkuu todennäköisesti tulevaisuudessa muissa vastaavissa tilanteissa (Raatikainen 2011, 63). Tästä syystä opettajan ammattitaitoon kuuluu luottamussuhteen vaaliminen. Nuori mainitsee

inhimillisyyden *anteeksi pyytämisen* kautta. On tärkeää, että ammattilaisina huomaamme myös omat virheemme ja myönnämme ne nuorelle. Wihersaari (2011) esittelee Buberin ajatuksen, että kasvatuksellisen suhteen tarkoitus on dialoginen suhde. Tämä tarkoittaa sitä, että persoonien välinen suhde on aina sellainen, jossa on mukana inhimillinen ymmärrys. (Wihersaari 2011, 228.)

*...Sit se pyys multa yhtäkkiä anteeksi ja nyt mä sit oon lähteny, taas alkanu avautuun monista asioista.* Nuori 2.

Eräs nuori mainitsee luottamussuhteen haasteeksi raportoinnin, joka on koulukodin toimintatapa, jotta tieto liikkuu ja se on tallessa nuoren kanssa tehtävää työtä varten. Tämä haastaa koulukodin ammattikuntaa miettimään sitä, mikä on relevanttia raportoida, mikä on tärkeä osa luottamussuhteen kunnioitusta ja sitä, joka ei ole tarpeellista kertoa ja kirjoittaa ylös. Luottamukseen vaikuttavia tekijöitä ovat: vastavuoroisuus, avoin vuorovaikutus, yhteinen tavoite ja sitoutuminen, keskinäinen kunnioitus sekä erilaisuuden arvostaminen ja ennustettavuus ja turvallisuus. (Raatikainen 2011, 49; Wihersaari 2011; Rönty 2009, 194.) Laadukkaan oppimisen perustekijä on vuorovaikutus (Ahtola 2016, 41; Raatikainen 2011, 16).

*Mä oon aika sellainen et mä juttelen. Jotain sellaista ihmistä kelle pystyy puhumaan luottamuksellisesti kerton ja tälleen, mikä mua vaivaa ja... ...Tääl on välillä tosi vaikee puhuu, koska tietää sen, et kaikki mitä ite sanoo kirjataan ylös, raportoidaan...* Nuori 4.

*Kunnioittava kohtaaminen* kiteytyy nuoren alla olevassa maininnassa hyvin. Vaikka nuorilla on paljon haasteita koulukotiin tullessaan, ansaitsevat he myös omasta mielestään inhimillistä kohtelua ja tasa-arvoista kohtaamista.

*Ku opettaja kuuntelee niinku sua, ja eikä tuomitse, ja oikeesti kunnioittaa sua silleen et sä oot ihminen, eikä laitosnuori... ...Koska aika moni ohjaaja, niinku moni opettaja pitää meitä ala-tasol. Ei mieti et me ollaan ihmisii vaan ne pitää meitä laitosten nuorina.* Nuori 2.

Käsitteen laitosnuori haastavuus on siinä, että se rajoittaa nuoren tiettyyn muottiin. Sen itsessään voi kokea olevan epäkunnioittavaa. Lisäksi koulukodin lähtökohta on se, että nuoria tulee vakavien ongelmien kanssa sijoitukseen, tämä haastaa ammattihenkilökuntaa kohtaamaan nuoret ilman asenteita sekä oletuksia. Tässä tapauksessa voidaan ottaa mukaan myös psykologian käsite: ”itseään toteuttava ennuste” (self-fulfilling prophecy). Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisten käsitykset toisistaan sekä stereotyyppiset oletukset vaikuttavat oleellisesti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Jussim 2011; Merton 1948). Opetuksen ja kasvatuksen on tuettava erilaisuuden kunnioitusta sekä vastuullisuutta. (Ikäheimo 2003a, 33; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 98).

*Tasavertaisuus ja yhteishenki* mainittiin useammassa haastattelussa. Ne ovat rakentamassa oppimisen maaperää sekä turvallisuuden tunnetta, joka pitää täyttyä, jotta oppiminen on mahdollista. Oppilaiden tulisi saada olla koulussa ilman turvattomuuden tunnetta. Heidän oikeus on oppia ja kasvaa ilman että he kiinnittävät huomiota omaan turvallisuuteensa. Turvallisuuden järkkymisen esimerkki on mm. Kiusaaminen. Siihen puuttumisella luodaan turvallista kasvuympäristöä jokaiselle oppilaalle. (Piispanen 2008, 171; Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 50.) Puuttuminen edellyttää kuitenkin sitä, että kiusaaminen tulisi opettajien tietoon (Hietala ym. 2010, 50). Eräs nuori mainitsivat koulukodin sisällä tapahtuvan kiusaamisen yleiseksi sekä esitti toiveen opettajille, että siihen puututtaisiin rohkeasti.

*No kaikki samanlaisesti, tasavertaisesti ja niinku et ottaa just niinku kaikki silleen tasasesti huomioon. Ei ketään just niinku jätä ulkopuolelle, tai mitenkään. Niinku et yrittää parhaansa, ottaa kaikki huomioon, kaikkien niinku ongelmat silleen..* Nuori 4.

*Jos mä oisin opettaja. Mä panostaisin siihen, että kaikki on oikeesti hyvissä väleissä. Koska aika moni nuori masentuu tai miettii et onkohan toi vihanen mulle, tai onks tällee ja tälleen. Niin jos on hyvä ryhmähenki niin kaikki onnistuu, ni kaikilla on hyvä.. Hyvä mieli ja niin mä panostaisin eniten siihen, et olis hyvä ihmissuhde näitten nuorten kesken, koska aika moni nuori kiusaa toisiin for no fucking reason... Se on esim hyvän opettajan työtä. Et osaa puuttua tilanteisiin.* Nuori 2.

*...Opettajan pitää olla hyvä siinä, ... et kaikilla on hyvä olla.* Nuori 2.

Edellä olevat kappaleet antavat opettajalle annettiin selkeän tehtävän vaalia tasavertaisuutta sekä yhteishenkeä. Greenen (2008) mukaan: ”oikeudenmukaisuus ei merkitse tasapäisyyttä”. Tasavertaisuus olisi siis sitä, että jokaisen tarpeet tulisi tyydytetyksi ja jokainen auttaisi toinen

toisiaan (Greene 2008,188). Myös Taina Äärelän (2009) haastatelluista vangeista usea tuo myös esiin vahvan eriarvoisuuden kokemuksen kouluaikaanaan. Koulumielekkyyys rakentuu siitä, että saa tuntea kuuluvansa joukkoon samanarvoisena ja tuntee että opettaja välittää samoin kuin muistakin oppilaista. Koulumielekkyyden tai vähintään koulusiedettävyyden vaaliminen on tärkeää nuorille. (Äärelä 2012, 244-245.) Ylemmillä luokilla onkin tärkeä kiinnittää huomiota kouluviihtyvyyteen, minä -kasvun tukemiseen, syrjäytymisen ehkäisyyn, keskinäiseen kunnioittamiseen ja opiskelumuotoisyyteen (Piispanen 2008, 147). Toimintakulttuurin muotoutuminen kiusaamisen vastaiseksi muotoutuu aikuisten ja lasten lämpimän suhteen kautta. Oppilaan valmiuteen auttaa muita vaikuttaa mm. Opettajan oikeudenmukaisuus, kiinnostus nuorten asioista sekä kokemus, että opettaja rohkaisee esimerkiksi mielipiteen ilmaisussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 69).

*Joustavuus ja kärsivällisyys* on osa nuorten kanssa työskentelevien ammattilaisten tärkeimpiä piirteitä. Lisäksi alla olevassa maininnassa nuori tuo esiin, sen kuinka tärkeää on, että opettaja huomaa nuoresta, jos hänellä on huono päivä. Huono päivä vaikuttaa nuorten oppimisprosessiin.

*Nii, jos se huomais, ihan selvästi et tuolla on huono päivä. Ni ei pakottais sitä tekemään. Tai jos toinen on väsyny, ni antaa sen vaikka olla rauhassa sen ekan puolituntia aamusta tai ekan tunnin ottaa vähän rennosti.* Nuori 1.

*Mä sillen tarvin sen vapaa-ajan. Mä en jaksa panostaa. Jos mä oon väsyny nii mua ei saa millään kannustumaan vaikka ois mitä.* Nuori 2.

*...Mä oon sanonu et mä en nyt pysty, et mulla on sellainen fiilis, niin kyl se ois ihan ymmärrettävää. Koska ei voi niinku pakottaa, ei siitä, se ei vaan niinku tuu mitään. Ei oo myöskään mitään järkeä yrittää pakolla.* Nuori 4.

Joustavuus ja muutoksen sieto sekä sen hyväksyminen ovat yksiä opettajan soveltumisvaatimuksia (Silfverberg 2004, 98). Lisäksi edellä mainittuun aitoon kohtaamiseen liittyy avoin ja aito vuorovaikutus sekä inhimillinen ymmärrys. Nuorten koulu-uupumusmittarin BBI-10 mukaan nuorten tyttöjen väsymys, kyynisyys, riittämättömyys sekä kokonaisuupumus ovat huomattavasti poikia korkeampia. Lisäksi emotionaalinen väsymys kouluissa on huomattavan vaihtelevaa. Koulu uupumuksesta kärsivät keskimäärin ne, joilla on selkeitä vaikeuksia oppimisessa. Lisäksi uupuneita nuoria keskimäärin vaivaa motivaation puute sekä riski- ja ongelmakäyttäytyminen. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 20-21.)

Nuoret mainitsevat kannustamisen, uskon nuoreen ja sekä hänen tulevaisuuteensa.

*No tsemppaa ja sanoo niinku sitä et missä sä oot hyvä. Et ei kaikki oo täs hyvii, sä oot jossain muussa hyvä... ...Kaikki on kuitenkin jossain hyvii, et niinku muistuttaa et on niitkin asioita mis sä oot hyvä, et kyl se siitä jotenkin ainakin pääset läpi... ...Mul on ainaki itelle tuo auttanu, et ku tulee sitä niin, et näkee, et mä nyt en saa tätä, ni kyl jotenkin ainakin pääset siitä läpi. Et, ei se oo maailman vakavin asia...Et (opettaja) uskoo ja ei niinku luovuta. Nuori 4.*

*Ei ota tunteisiin vaikeista hetkistä, eikä menetä uskoa oppilaaseen. Nuori 3.*

Nuorten itsetunto sekä usko tulevaan on heikoilla, sillä heidän elämänsä on mahtunut paljon epäonnistumisia. Pienetkin vastoinkäymiset voivat muuttaa ja horjuttaa nuoren käsitystä itsestään. Nuori peilaa jatkuvasti itseään merkityksellisissä suhteissa, vertaisiinsa sekä tärkeisiin aikuisiin. Nuori kerää palautteen heiltä siitä, millainen hän on. Tästä syystä aikuiset ovat avain asemassa heidän itsetunnon tukemisessa, vaikka nuori ei avoimesti ihailisikaan kyseistä aikuista. Opettajan pitää toimia niin, että jokainen oppilas tuntee itsensä tärkeäksi. Nuorten on saatava hyväksyntää huolimatta teoistaan. Aikuisten rooli on ohjaava sekä eteenpäin vievä, ei niinkään rankaiseva ja rajoittava. Turvallinen aikuinen luo rajoja, joita ei voi ylittää. (Savolainen 2010, 12.) Oppimista tapahtuu myös haastavien tilanteiden selvittämisessä (Lanas 2011, 61-62).

#### 5.1.2 Opetuksen monipuolisuus

**Opetuksen monipuolisuus** mainitaan useassa haastattelussa. Nuorten mielestä oppiminen painottuu koulukodin koulussa kirjaopiskeluun. Opettajan on tärkeä pitää yllä oppimisen intoa. Aiheen tärkeys ja tiedollinen anti konkretisoituvat luokan ulkopuolella olevassa opiskelussa. Oppimistulokset ovat parempia, jos oppiminen ei ole tylsää tai nuori ei koe itseään epävarmaksi. (Smeds 2012, 62- 63.) Monipuolinen työskentely edistää hyvinvointia ja jäsentää oppimista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 61). Esimerkiksi retkitoiminnassa korostuu mutkattomuus, sillä se rakentuu kiireettömyyden ja ohjelmattomuuden ympärille. Näin ollen nuorella on itsellään mahdollisuus valita vuorovaikutussuhteen määrä sekä muoto. Aikuisten tehtävänä on antaa nuorille tämä tila. (Moisio 2018, 84.) Erityisen tuen koulussa toteutetaan erityistä tukea, joka vaatii nuorelle pedagogisia oppimisjärjestelyitä, joita ovat mm. Yksilöllinen ohjaus, mahdolliset apuvälineet, eriyttäminen, nuoren vahvuuksien

käyttäminen, kuvamateriaalit sekä havaintomateriaalit (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa 2013, 29,36; Sarlin & Koivula 2009,37).

*Ulkona esim suuntautuu eritavalla siihen opiskeluun, se ei oo niin sellaista ahdasta, että on vaan se kirja opiskeluun vaan ... Ja sitten enemmän muuta kuin luokkaopiskelua... Nuori 1.*

*...se oppiaine ois mukavaa, jos me tyyliin lähettäis museoon. Nuori 2.*

*Ja sitten enemmän muuta kuin luokkaopiskelua, et kannustettais siihen että olis vaikka et käytäis enemmän ulkona ja ei ois niin pakollista se et joka tunti oltais aina siellä luokassa. Voitaistehä vaikka, pelattais Kimbleä välillä. Nuori 1*

*...Ja opettajassa huomaa eron, ja avustajassa, että ne on ihan erilaisia ulkona kussisällä. Nuori 1.*

Lisäksi kaikki nuoret pitävät *valinnaisia taito- ja taideaineita* tärkeinä. Heidän mielestään valinnaisia pitäisi olla, sillä juuri näiden takia heidän mielestään koulu on kivaa. Haastatteluista kumpusi pettymys valinnaisten aineiden puuttumiseen sekä suunnitelmallisuuteen.

*Musiikkia ei ole, sillä kukaan ei pidä. Köksässä otetaan mitä kaapissa on. Enemmän suunnitelmia, aina suunnitellaan kaikkea, mut ne eivät lähde käyntiin. Muuttunut vuosien aikana todella paljon huonompaan suuntaan. Vain puhutaan. Jos ei sanottais, kun ei voitaisi pitää suunnitelmia. Erityiskoulussa luulis, että olis enemmän mahdollisuuksia tehdä asioita, mutta niitä on oikeastaan vähemmän. Nuori 3.*

Taito- ja taideaineilla on erityisen tärkeä rooli erityisnuorten ja lasten kanssa. Eräänä yksilöllisen oppimisen keinona pidetään valinnaisuuden lisäämistä. Valinnaisuus lisää nuoren motivaatiota sekä kasvattaa vastuuseen. Tämä sopii myös yksilöllisyyttä korostavan ajan henkeen. (Hovila 2004, 45.)

### 5.1.3 Perehtyminen

Opetuksen monipuolisuuden lisäksi nuoret nimesivät tärkeäksi oppimisen pilariksi myös **perehtymisen** ja selittämisen.



*...Perehdyttäs siihen asiaan, että silleen oikeesti mietittä's sitä asiaa, ettei se ois vaan sellainen, et tehään tää äkkiä pois alta, kun tuossa on muitakin. Yleensä on kiireistä ja ei oo niin sanotusti aikaa perehtyä siihen asiaan. Nuori 1.*

*...Sitsä teet kokeita, et välttis ees tiiä mitä kokeissa puhutaan mut sä vaan teet silleen ja saat hyvän tai huonon numeron. Sit se on siinä... ...Tekee, mut ei tiiä mistään mitään. Nuori 2.*

*Silloin kun selitetään asiat kunnolla. Koska mä kyselen paljon kysymyksiä, sit ku ne osaa selittää oikealla tavalla, niin mä opin. Tai sitten jos ei oo ketään opettajaa ni mä yleensä kuuntelen musaa, teen ja luen ääneen ja kirjoitan ne ylös. Nuori 2.*

*Osaa selittää yksinkertaisesti. Nuori 3.*

Jokainen nuorista mainitsee perehtymisen ja selittämisen jollain tavalla. Opettaja ja koulunkäynnin ohjaaja on siis tärkeässä roolissa oppimisen suhteen. Pintaoppiminen tiivistetään kappaleessa, jossa nuori puhuu kokeen tekemisestä. Se tarkoittaa sitä, että nuori oppii asian ilman syvempää ymmärrystä sekä analyysiä. Aidot oppimisympäristöt tukevat syväoppimista, esimerkiksi vierailukäynnit. (Smeds 2012, 62-63.) Selittäminen ja perehtyminen kuvataan myös opettajan työn kuvauksessa näin: Opettaja valitsee ja jäsentää oppiainesta keskeisempään muotoon ja muovaa sen toimivaksi kokonaisuudeksi, ja näin varmistaa, että opiskelu muotoutuu suunnitelmallisella ja johdonmukaisella tavalla. (Engerström 2007, 62.) Ajatus kiireettömyydestä tukee sitä, että jokainen nuori tarvitsee yksilöllisesti aikaa oppimiseen ja kasvuun (Piispanen 2008, 171).

*...Et se ei välttämättä oo se yks juttu mikä auttaa, ja näin. Se voi olla tosi joku ihmeellinen juttu mikä, niinku jeesaa mun aivoja tajuumaan. Et se voi olla tosi outo, mikä niinku auttaa. Varmaan silleen kokeilee erijuttuja, kärsivällinen ja tälleen. Nuori 4.*

Yllä nuori mainitsee, että oppimista tukevalta ammattilaiselta vaaditaan myös kärsivällisyyttä ja kekseliäisyyttä kokeilemaan eri juttuja, mitä oppiminen voi yksilöllisesti vaatia.

#### 5.1.4 Keskittyminen

Kohtaamisen, opetuksen monipuolisuuden ja perehtymisen lisäksi nuoret mainitsevat **keskittymisen**. Opetuksen oleellisimpiin periaatteisiin kuuluu keskittyminen (Engerström 2007, 66). Keskittymiseen vaikuttavia tekijöinä nuoret mainitsevat: hÄlyn ja rauhallisen tilan sekä riitelyn.

*..MÄ tarvin sellaisen tilan jos mä voin olla niinku rauhassa. Et sit mul lähtee tosi helposti silleen et ei pysty keskittyyn. Nuori 4.*

*Omassa tilassa keskittyminen taattu, kun on hiljaista ja open kanssa kahdestaan. ...HÄlyssä keskittyminen on huono. Nuori 3.*

*Välillä hiljaakin voisi olla. Nuori 3.*

*Kun mä kuuntelen musiikkia, se auttaa keskittymään asiaan. Nuori 1.*

Yksilölliseen kunnioittamiseen kuuluu myös jokaisen tarvitsema oppimisrauha. Myös ajatus kiireettömyydestä tukee sitä, että jokainen nuori tarvitsee yksilöllisesti aikaa oppimiseen ja kasvuun (Piispanen 2008, 171). Koulun toimintakulttuurilla on myös merkittävä vaikutus työrauhaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 53).

*Nii mä en pysty miettiin mitään muuta, ku sitä riitelyy. Minkä takia, ja ketkä siinä on ja onkohan kaikki vihaset mulle niin.. Nuori 2.*

Riitely voidaan laskea työrauhahÄiriöksi (Savolainen 2001,66). SisÄisiä työrauhahÄiriöitä ovat laiskottelusta johtuvaa oppimisen häiriköintiä tai poissaoloja. Ulkoisia työrauhahÄiriöitä ovat häiritsevä käyttÄytyminen, toisten oikeutta opiskeluun loukkaava käyttÄytyminen tai käyttÄytyminen, joka aiheuttaa fyysistä tai psykologista uhkaa ja tuhoa ympÄristössä. Näillä kaikilla on yhteinen tekijä: oppimisen häiriintyminen. Työrauhaa voidaan pyrkiä parantamaan muuttamalla tuen rakenteita yksilöt huomioiden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 52.)

Huono työrauha vaikuttaa myös stressiin, univaikeuksiin sekä väsymykseen (Savolainen 2001, 36).

#### 5.1.5 Motivaatio

**Motivaatio** on oppimisen perusta. Erään motivaatiomallin näkökulma on siinä, että opettaja lähtisi opetuksessa oppilaiden toiveista, eikä omista tavoitteistaan käsin liikkeelle. “Tuloksekas ja viihtyisä” opetus rakennetaan oppilaista käsin. (Engerström 2007, 30.) Motivaatioon liittyy vahvasti innostus, sisäinen halu sekä positiivinen mieliala (Ylönen 2011, 71).

*Motivaatio on yleisin ongelma. Nuori 3.*

*Yritän hankkia hyviä numeroita, sen takii et mä vois in todistaa mun porukoille et musta on johonkin. Ku ne on aina miettinyt että musta ei oo mihinkään. Ni mä vois in todistaa, et jos mä saan hyvän ammatin, hyvät numerot, ni mä voin todistaa et musta on johonkin. ...et ne ymmärtää sen, että must on johonkin. Sekin on toinen motivaatio, et miks mä viel käyn kouluu.. Ja mä haluan maksaa niille kaiken... Nuori 2.*

*Mihin sä tuut elämässä oikeen tarvimaan, tota objektia tai subjektia tai tällaisiä. Nuori 1.*

Nuoret kokivat, että merkityksen saaminen uuden aiheen oppimiselle tukee motivaatiota. Kun motivaatio on “sisällöllinen” ja tietoinen, nuori oivaltaa sen “käyttöarvon” eli saa merkityksellisyyden opiskeltavalle aiheelle. Esimerkiksi tulevaa ammattia varten. (Egerström 2007, 29; Ylönen 2011, 71.) Motivaation perustana on kuitenkin perustarpeet, jotka täytyy olla tyydytetty. Nuori saattaa hakea tasapainoa esim. sosiaalisiin suhteisiinsa, kehityksen ja kasvun tarpeisiin. Jos ei niin konkreettiset tavoitteet eivät ole saavutettavissa, nuori suuntaa tavoitteensa oppimisen sijaan esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin. (Ylönen 2011, 71.) Koulun käyminen on oppivelvollisuus, joka päättyy 18 ikävuoteen mennessä (peruskoululaki 476/1983, 35§). Jokainen haastatelluistani nuorista vastasi olevan tietoinen oppivelvollisuudesta. Lähtökohtaisesti ajateltiin, että koulu on pakollinen paha, joka pitäisi suorittaa alta pois, jotta päästään pois koulukodista. Osa nuorista mainitsi myös yhdeksi

motivaation lähteeksi tämän. Koulukodin koulun yksi työskentelyn pääpiirteistä on, että jokainen siellä ollut saa peruskoulun käytyä (Pekkarinen 2017). Huomattavaa oli kuitenkin se, että nuoret nimesivät koulun tärkeäksi osaksi arkipäivää.

#### 5.1.6 Henkilöstöresurssit

**Henkilöstöresurssit** mainittiin kolmessa haastattelussa, nuorten mielestä ne olivat vajavaiset koulunkäyntiin ja nuorten tarpeisiin.

*On yleensä, avustaja joutuu pomppimaan viidessä eri paikassa. Ei opiskelusta tuu oikeen mitään. Nuori 1.*

Yhden opettajan/ohjaajan resurssit ovat rajalliset. Useimmiten nuorten tarpeita on niin paljon, että kaikkiin ei yksi opettaja kykene vastaamaan. Opettajaresurssit vaikuttavat keskeisesti osaamisen paranemiseen (Ahonen 2018, 336). Resurssien lisäksi näitä ovat työyhteisö, opetussuunnitelma, yhteiskunta sekä koulu ja monikulttuuriset oppilaat (Soilamo 2008, 79).

*Ammattilaisten yhteen toimijuus* näyttäytyy nuorille selkeästi. Lisäksi he näkevät ulkopuolisen silmin sen, miten osastolla ja koulussa toimitaan. Eräs nuori mainitsee ongelman.

*Mä oon ollu nyt vähän yli vuoden täällä. Mä oon huomannu sen, et ohjaajat pitää opettajia alatasossa. Ne käyttäytyy silleen, et niitä ei kiinnostais paskaakaan opettajat. Nuori 2.*

Sanaan tiimi liittyy ajatus “yhteen hiileen puhaltavasta” ristiriidattomasta työryhmästä. Sen avulla päästään tavoitteisiin, joihin ei yksittäin pysty. Yhteistyötä määrittää keskinäinen luottamus ja kunnioitus sekä yhteiset intressit. (Virtanen 2003, 352.) Moniammatillisuuden toimivuus näkyy nuoren tukemiseen tehtävässä työssä. Moniammatillisuudessa korostuu ammatilliset äänenpainot, ammattiryhmien erityisosaaminen sekä ammattisanastot ja murteet. Toiminnassa on oltava tietoinen kategorisoinnista. Kategoriat ovat osa arkipäiväisiä moraalisten merkitysten sekä arvostelmien rakentumista työyhteisössä. Moniammatillinen

yhteistyö vaatii keskustelua. (Nikander 2004.) Koulukodissa toteutetaan yhdistelmähoitoa, joka vaatii verkostomaista yhteistyötä nuoren hyväksi. Lisäksi yhteistyötä tehdään yhteishoidossa oma ohjaajan sekä terapeutin kanssa. Nämä hoitomuodot vaativat vahvan yhteistyön yhdistelmähoitoon osallistuvien kesken. (Lehto-salo 2011, 59-60; Pekkarinen 2017, 11.)

### 5.1.7 Yhteenvedo

Haastatteluista olleista nuorista 2/4 saa apua vaikeuksien voittamiseen. Aineistoni mukaan nuoret näkevät, että opettajilla on keinoja olla avuksi ja oppimisen tueksi. Opettaja siis tietää mitä tekee, ja kaivaa jopa mitä ihmeellisimpiä asioita esiin, jotta nuori oppisi. Haasteensa voi kuitenkin oppimiselle tuoda vuorovaikutussuhteen laatu. Lämmin vuorovaikutussuhde vaikuttaa myönteisesti oppimiseen sekä kouluviihtyvyyteen. Lisäksi turvallinen suhde, vähäiset konfliktit ja läheisyys ovat yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin sekä yhteistyökykyyn ryhmässä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 69.) Oppimistuloksellisesti vuorovaikutussuhteiden vaaliminen on merkityksellistä, ilman sitä kehitys voi kutistua minimiin. Aivot eivät kehity ilman sosiaalista syötettä. (Ahtola 2016, 41.) Lämpimän vuorovaikutussuhteen vaaliminen voi olla haaste, sillä vuorovaikutus nuoren kanssa on vastavuoroista, eikä aina niin helppoa. Näissä tapauksissa dialogisuus on tärkeää, jossa mahdollistuu aitokohtaaminen (Wiheraari 2011, 8).

*Kohtaamisen* näkökulmasta nuoret mainitsivat: luottamussuhteen, läsnäolon, kunnioittavan kohtaamisen, anteeksi pyytämisen, tasavertaisuuden ja yhteishengen, joustavuuden ja kärsivällisyyden, uskon nuoreen sekä hänen tulevaisuuteensa, kannustamisen sekä vuorovaikutussuhteen laadun opettajan kanssa. Nuoret toivovat kohtaamista, jossa heitä ei kategorisoida “laitosnuoriksi” vaan heidät kohdataan ainutlaatuisina yksilöinä. He kaipaavat arvostusta, kiinnostusta, kuuntelua, yhdessä olemista ja erityisesti turvallisen aikuisen läsnäoloa.

Rönty (2009) kokoaa sen, millainen olisi hyvä erityisopettaja. Tähän listaan kuuluu kohtaamisen käsitteitä. Opettaja on oppilaan mielestä arvostava, kunnioittava, kuunteleva, oikein ymmärtävä, luotettava, vahvuuksien näkijä, joskus rajan näkijä, portti tai tienviitta, joka avaa uusia näköaloja, mahdollisuuksia tulevaisuuteen. Lisäksi opettaja olisi “aartenetsijä”, joka yhdessä oppilaan kanssa etsii oppilaan voimavarat, itseluottamuksen ja taidon. (Rönty 2009, 195.) Nämä kaikki löytyivät myös nuorten nostamista toiveista

opettajalle. Välillä toivottiin pakotusta oppimisen saralla ja toisaalta tarvittiin ymmärrystä. Röntyn (2009) listaan voisin lisätä vielä aineistostani nousseet tasavertaisuus, kekseliäisyys, kärsivällisyys, joustavuus, inhimillisyys, suunnitelmallisuus sekä innokkuus. Määttä ja Uusiautti (2012) toteavat kuitenkin, että on monta tapaa olla hyvä opettaja, omalla persoonallaan. Vaikka hyvästä opettajasta on laadittu erilaisia piirreluetteloita. Onneksi hyviä opettajia on monenlaisia, sillä niin on nuoriakin. (Määttä & Uusiautti 2012, 32.)

*Opetuksen monipuolisuudesta* puhuttaessa kritisoitiin kirjaopiskelua ja toivottiin monipuolisuutta; vierailuja sekä oppimisympäristön vaihtelua. Lisäksi opetuksen monipuolisuuteen mainittiin valinnaisaineiden puuttuminen. Monipuolisen opetuksen läheisyydessä on myös *perehtyminen* oppimiseen sekä selittäminen. Nuoret kokivat tärkeäksi sen, että on aikaa perehtyä opittavaan asiaan kunnolla, jotta syvä oppiminen voisi tapahtua. Syvä oppimisen mahdollisuus maksimoituu monipuolisessa opetuksessa ja opettajan pysähtymisessä opetuksen äärelle yksilöllisesti.

*Keskittymisen* takaaminen on myös yksi nuorten toiveista. Heidän mielestään oppiminen ei toteudu, jos keskittyminen on huono. Keskittymisen haastajiksi mainittiin melu sekä riitely. Oppimista haastaa myös nuorten *motivaation* puute oppimiseen. Eräs nuori nimeääkin motivaation olevan suurin ongelma. Nuoret kokivat, että merkityksen saaminen uuden aiheen oppimiselle tukee motivaatiota. Osa mainitsi myös koulumotivaation olevan sitä, että koulukodista pääsisi pois.

*Henkilöstöresurssit* sekä ammattilaisten yhteistoimijuus ovat haastamassa koulukodin koulun arkipäivää. Opettajien sekä ohjaajien resurssit ovat rajalliset. Aikuiset eivät nuorten mielestä ehdi vastata kaikkien tarpeisiin. Aito kohtaaminen ei myöskään toteudu, ellei jokainen nuori saa tarvitsemaansa läsnäoloa ja aikaa aikuiselta. Jokaisen tukea tarvitsevan oppilaan sijoittaminen ryhmään merkitsee resurssien oikein mitoittamista. Myös Suomen rehtoreiden mukaan tämänhetkinen resurssitilanne ei vastaa tarvetta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 53.) Jos opettaja tuntee, että hän on voimaton ja turhautunut työssään, vahvistaa sitä helposti koulutuksen vähäisyys, riittämättömät resurssit, ajan puute sekä oppilaan tuntemuksen ja kulttuurisen tuntemuksen puutteet. Turhautuminen saattaa lisätä opettajalle asenteellista suvaitsemattomuutta sekä kovuutta. Opettajat kokevat, että resurssit ovat yksi ulkoisesti vaikuttava tekijä opettajan työhön. (Soilamo 2008, 79.) Erityisen tuen kouluissa, resurssien lisääminen turvaa työn jäljen, tässä tapauksessa oppimisen ja kuulluksi tulemisen. Henkilöstöresurssien lisäksi nuoret mainitsevat ammattilaisten yhteistyön. Yhteistyö

näyttäytyy nuorille selkeästi, sillä he ovat työn keskiössä. Moniammatillisen yhteistyön tärkein pilari on se, että tehdään työtä ristiriidattomassa työryhmässä yhteisten tavoitteiden eteen. Oppimisen tuloksellisuus on kiinni osaston ja koulun mutkattomasta yhteistyöstä.



Kuvio 2. Nuoren tarpeet ja toiveet oppimisen tueksi.

Yllä olevaan kuvioon olen vielä koonnut tärkeimmät käsitteet, joiden ympärillä nuorten tarpeet ja toiveet suhteessa koulunkäyntiin pyörivät. Kuvaan olen koonnut asioita, mitkä olisi hyvä ottaa aineiston perusteella huomioon opetuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Aineiston ja teorian perusteella voin todeta, että oppimisen perusteena on kohtaaminen, jonka päälle voi rakentaa muun tärkeä osuuden perehtymistä, keskittymistä, monipuolisuutta, motivointia sekä resursseja, joiden merkitys koulukodin on opetuksen laadussa suuri. Käsitteiden lisäksi olen koonnut niiden alle kysymyksiä, jotka ovat helpottamassa opettajan työskentelyn suunnittelua.

## 5.2 Opettajien ja muun henkilökunnan antama tuki koulukotinuorelle

Toinen tutkimuskysymykseni keskittyy siihen, millaista tukea opettajat ja muu henkilökunta antavat nuorelle. Tässä kappaleessa olen koonnut vastaukset taulukoinnin avulla. Taulukon alle on avattu vastaukset sanallisesti. Taulukoinnin kautta pyrin tuomaan kaikille lukijoille selkeästi esille sen, mitä kaikkea työntekijät tekevät nuoren tukemiseksi. Vastaukset ovat jokaisen työntekijän omasta näkökulmasta.

### 5.2.1 Millaista tukea annat nuorelle koulunkäyntiin?

Opettajat	Koulunkäynnin ohjaaja	Muu henkilökunta
-HOJKS:n laatiminen -Erilaisten pedagogisten menetelmien käyttö opetuksessa ( <i>opetuksen monipuolisuus</i> ) -Viikottaiset oppimistavoitteet -Oppilaan vahvuuksien esille nostaminen sekä tulevaisuuden näkökulman luominen, mihin nuori pystyy. -Konkreettisesti yksilöllistä selkeää ohjausta ja opetusta ( <i>selkokielisyys</i> ) -Kannustava, jatkuva, kokoaikainen, laaja-alainen sekä yksilöllinen tuki	-Koulun käynnin tukeminen -Terveystieteiden asioiden järjestely -Turvallisena aikuisena nuoren tukena -Nuoren vahvuuksien löytäminen	-Olemalla kiinnostunut hänestä ja tulevaisuudesta sekä koulusta -Auttamalla koululäksyissä -Tsemppaamalla ja rohkaisemalla -Nuoren rinnalla kulkeminen -Tukemalla nuoren fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia asumisyksikössä, jotta koulunkäynti olisi mahdollista jaksamisen osalta -Suunnitelmallisuus yhdessä opettajan ja nuoren kanssa -Keskusteluapu koulupäivän aikana -Terveystieteen seuraaminen -Kasvatus- ja hoitosuunnitelmien tekeminen (koulunkäynti iso osa prosessia) -Nuoren kuuleminen

Taulukko 1. Millaista tukea koulukotinuorelle annetaan?

Opettajat antavat kyselyn mukaan tukea HOJKS:n mukaisesti sekä tavoitteellisesti, niin että oppilaan vahvuudet nousevat esille. Lisäksi pyritään tukemaan nuoren tulevaisuuden suunnitelmia realistisesti. Opetuksen ja oppisen tuki on haastattelujen pohjalta kannustavaa, jatkuvaa, kokoaikaista, laaja-alaista sekä yksilöllistä. Opetuksessa käytetään erilaisia pedagogisia menetelmiä monipuolisesti. Koulunkäynnin ohjaajan näkökulmasta tuki, jota hän antaa on opettajien kanssa koulunkäynnin tukemista, terveystieteiden asioiden järjestelyä, turvallisena aikuisena olemista sekä nuoren vahvuuksien löytämistä, jotka jäävät usein negatiivisen palautteen alle.

Muu henkilökunta mainitsee heidän antaman tuen olevan kiinnostumista, kuuntelemista tsemppaamista, rohkaisemista, auttamista, rinnalla kulkemista, nuoren psyykkisen sekä fyysisen terveyden tukemista, jotta koulunkäynti mahdollistuisi, keskusteluapua koulupäivän



aikana sekä suunnitelmallisuutta yhdessä opettajan, ohjaajan ja nuoren kanssa. Lisäksi nuoren kasvatus- ja hoitosuunnitelmien tekoon osallistuminen.

### 5.2.2 Millaista tukea koulukotinuori tarvitsee koulunkäyntiin?

Opettajat	Koulunkäynnin ohjaaja	Muu henkilökunta
-Yksilöllistä ja erittäin kannustavaa sekä <i>motivoivaa</i> opetusta -Tukea <i>keskittymiseen</i> sekä toiminnanohjaukseen -Tukea käsitteiden ja laajempien kokonaisuuksien ymmärtämisessä ( <i>perehtyminen</i> ) -Tukea luetun ymmärtämiseen -Tukea oppimaan oppimisen taidoissa -Opetuksen jaksottamista -Peruskoulun merkittävyyden ymmärtäminen	-Kannustusta, ohjausta, paljon henkistä tukea -Apua omien vahvuuksien näkemisessä -Turvallista aikuista, turvallista arkea -Ohjausta arjen asioiden hoidossa	-Aikuisten yhtenäistä ja johdonmukaista linjaa -luotettavia ja johdonmukaisia aikuisia, joilla aikaa ja ymmärrystä -Ei suuria tavoitteita -Nuoren tilan vakauttaminen -Mielenterveyden ja päihdeongelmien hoitaminen -Aikuisia, jotka osoittavat koulunkäynnin tärkeyttä -Rohkaisua ja kannustusta -Trauman purkua -Onnistumisten iloitsemista

Taulukko 2. Millaista tukea koulukotinuori tarvitsee?

Koulukodin nuorten tuen tarpeet koulunkäyntiin ovat opettajien mielestä erittäin kannustava ja yksilöllinen sekä motivoiva opetus, tuki keskittymiseen sekä toiminnanohjauksen taitoihin, käsitteiden ja laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiseen sekä luetun ymmärtämiseen ja oppimaan oppimisen taitoihin. Toiminnanohjauksen taitoihin luetaan: aloitteellisuus, käyttäytymisen ehkäisy, vaihtaminen, suunnittelu, organisointikyky, itsetarkkailu tunteiden säätely sekä työmuisti (Savolainen 2010, 35). Lisäksi opettajat korostavat opetuksen jaksottamista ja peruskoulun merkittävyyden ymmärtämistä. Koulunkäynninohjaaja painottaa kannustusta, ohjausta, henkisen tuen antamista, apua vahvuuksien näkemiseen sekä turvallista aikuista sekä arkea. Lisäksi hän painottaa ohjauksen merkitystä arkisten asioiden hoidossa.

Muu henkilökunta painottaa ammattilaisten yhdenmukaista sekä johdonmukaista linjaa, luotettavia sekä ymmärtäviä aikuisia, joilla on ymmärrystä nuorille, rohkaisua, kannustusta, onnistumisista iloitsemista sekä koulunkäynnin tärkeyden osoittavia aikuisia. Lisäksi painotetaan mielenterveyden ja päihdeongelman hoitamista sekä traumojen purkua.

### 5.2.3 Mitä koulukotioppilaan tukeminen tarkoittaa konkreettisesti?

Opettajat	Koulunkäynnin ohjaaja	Muu henkilökunta
-----------	-----------------------	------------------

-Aittoa kohtaamista -Kuuntelemista -Tunnetaitojen opettamista ja ohjaamista -Sosiaalisissa taidoissa ohjaamista -Välittömän palautteen antamista -Vahvuuksien esille tuomista -Yksilöllisen opetuksen suunnittelua ja oppilaiden osallistamista -Tavan löytäminen, jolla oppi tarttuu päähän -Mahdollisuuksien esiin tuomista -Tukevien pedagogisten menetelmien käyttöä opetuksessa	-Arjen toiminnoissa ohjaamista ja tukemista -Tehtävien "suomentamista" selkokielelle ( <i>perehtyminen</i> ) -Itseluottamuksen "ruokkimista", kannustusta ja kuuntelemista	-Läsnä oleminen, nuoren luottamus ja kontakti ( <i>aito kohtaaminen</i> ) -Positiivisen palautteen antaminen -Omien vahvuuksien löytäminen -Tilanteen selvittämistä ja rauhoittamista -Elämän vakauttaminen asumisyksikössä -Fyysisen terveyden saaminen tasapainoon -Mielenterveyden tukeminen -Oppimisvaikeuksien ja -valmiuksien selvittäminen -opiskelun henkilökohtaistaminen -Perheen mukaan ottaminen suunnitteluun -realististen tavoitteiden asettaminen yhdessä nuoren kanssa -Positiivisten kokemusten ja onnistumisten vahvistaminen -Tiedon kulku koulun ja osaston välillä
---	--	--

Taulukko 3. Mitä koulukotinuoren tukeminen tarkoittaa konkreettisesti?

Konkreettisesti koulukotinuoren tukeminen tarkoittaa opettajien mukaan aitoa kohtaamista, kuuntelemista, tunnetaitojen opettamista sekä ohjaamista, sosiaalisissa tilanteissa ohjaamista, välittömän palautteen antamista, vahvuuksien esille tuomista, yksilöllistä opetuksen suunnittelua ja nuoren osallistamista, oppimisen tavan löytämistä, mahdollisuuksien esiin tuomista sekä tukevien pedagogisten menetelmien käyttö. Koulunkäynnin ohjaajan mukaan konkreettinen tuki nuorelle on arjen toiminnoissa ohjaamista ja tukemista, tehtävien selkokielinen selittäminen, itseluottamuksen "ruokkimista" sekä kannustusta ja kuuntelemista.

Muu henkilökunta mainitsee konkreettisen tuen olevan läsnä oleminen sekä luottamussuhteen vaaliminen, kontakti nuoreen, positiivisen palautteen antaminen sekä omien vahvuuksien löytäminen, tilanteen selvittäminen ja rauhoittaminen, elämän vakauttaminen asumisyksikössä, fyysisen terveyden saaminen tasapainoon sekä mielenterveyden tukeminen, oppimisvaikeuksien ja -valmiuksien selvittäminen, opiskelun henkilökohtaistaminen, perheen mukaan ottaminen suunnitteluun, realististen tavoitteiden asettaminen yhdessä nuoren kanssa, positiivisten kokemusten ja onnistumisten vahvistaminen sekä tiedon kulku osaston ja koulun välillä.

#### 5.2.4 Ensisijaisena tuen muotona näen...

Opettajat	Koulunkäynnin	Muu henkilökunta
-----------	---------------	------------------

	ohjaaja	
-Yhteiskuntaan terveesti ja realistisesti suhtautuvan aikuisen mallina olemisen -Hyvän vuorovaikutussuhteen luomisen	-Tehtävien avaaminen ja kertominen -tuki, jotta nuori oppii luottamaan omiin voimiin ja kykyihin	-pienryhmät, rauhallinen oppimisympäristö -Vakauttava arki -selvät ja yksilöidyt suunnitelmat opintojen etenemiselle, opiskelu osa kuntoutumisprosessia -henkilöstöresurssit; riittävä määrä osaavaa ja motivoitunutta henkilökuntaa varmistamaan nuoren turvallisuutta ja oppimista -oppimisvaikeuksien selvittäminen

Taulukko 4. Koulukotinuoren ensisijainen tuki..

Opettajat näkevät ensisijaisena tuen muotona hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamisen, jotta yhteistyö voi toteutua sekä yhteiskuntaan terveesti ja realistisesti suhtautuvan aikuisen. Koulunkäynnin ohjaajan mielestä ensisijainen tuki on hänen työnkuvassaan tehtävien avaaminen ja kertominen sekä tuki siihen, että nuori oppii luottamaan omiin kykyihin ja voimiinsa.

Muu henkilökunta korostaa pieniä opetusryhmiä, rauhallista oppimisympäristöä, vakauttavaa arkea, selkeitä suunnitelmia (opiskelu osa kuntoutumista) sekä henkilöstöresursseja, jolloin olisi riittävä määrä osaavaa ja motivoitunutta henkilökuntaa varmistavaa nuoren turvallisuutta sekä oppimista. Näiden lisäksi on mainittu myös oppimisvaikeuksien selvittäminen.

### 5.2.5 Yhteenveto

Aineiston perusteella tuen muotoina korostuvat aito kohtaaminen, välittäminen, luottamussuhde, vuorovaikutus, pedagogiset asiakirjat sekä hoito- ja kasvatussuunnitelmat, mielenterveyden ja terveyden vakauttaminen, päihde- sekä traumatyöskentely, henkilöstöresurssit, tasapainoisen aikuisen malli, nuorten vahvuuksien ”kaivaminen”, tulevaisuuteen uskomisen, yksilöllisyys, tuen antaminen sekä ”selkokielisyys” opetuksessa. Lisäksi mainittiin yhteistyö sekä tiedon kulku. Ammattilaisten yhteinen ajatus oli se, että koulu on osa nuoren kuntoutumisprosessia.

Ammattilaisten mukaan tarvitaan välittämisen ilmapiiri, kannustava ja myönteinen sekä dialoginen toimintakulttuuri, jossa lapsen kykyihin uskotaan, eikä kenenkään potentiaalia aliarvioida. Laitinen (2015) on todennut: ”ilman luottamusta omiin kykyihinsä ei epävarmuuden vallitessa kannata yrittää toimia. Ilman ajatusta omien päämääriensä arvosta ei toiminnalle ole motivaatiota kohdattaessa vaikeuksia. Ilman itsekunnioitusta henkilöllä ei ole

rohkeutta vastustaa toisten mielipiteitä, rohkeutta kulkea selkä suorassa muiden keskuudessa ja katsoa heitä silmiin. “(Laitinen 2015, 9.) Positiivisen psykologian näkökulmasta prosessoimme negatiivisia ajatuksia pitempään kuin positiivisia. Yhtä negatiivista asiaa kohti tarvitsemme moninkertaisesti positiivisia asioita. Ihmisen mieli on luonnostaan aktiivisempi heikon minäkäsityksen rakentamiselle. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 18-19.) Keskeisiä käsitteitä ovat: osallisuus, oppilaan vahvuudet sekä myönteiset tunteet (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 224-225). Koulun tehtävä on auttaa jokaista löytämään omat vahvuudet (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10).

Vastauksissa korostui vuorovaikutuksellisuus, jonka kautta myös kaikki yhteiset suunnitelmat nuorten tukemista varten tehdään. Vuorovaikutuksessa iso painoarvo on myös sanattomassa viestinnässä (Savolainen 2010, 19). Oppiminen ja kasvatus ovat vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa. Sosiaalinen vuorovaikutus itsessään jo muokkaa tunteita sekä käsityksiä, jolloin tapahtuu oppimista sekä kasvua. (Piispanen 2008, 19.) Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot oppilaiden kanssa mutta myös koulun sisäisissä suhteissa korostuvat yhä enemmän oppijoiden erilaisuuden vuoksi. Sosiaaliset ongelmat, syrjäytyminen sekä oppimisvaikeudet vaativat opettajalta yhä enemmän sosiaalisesti. Haastavissa tilanteissa on opettajan taito kiinnostua oppilaistaan, olla rohkea ja halua asettua vuorovaikutussuhteisiin näiden kanssa korostuu. Esimerkiksi oppilaiden ulkoinen olemus, kielenkäyttö sekä ulkoinen habitus voivat aiheuttaa opettajassa pelkoa ja haluttomuutta lähestyä oppilasta. (Määttä & Uusiautti 2012, 32.)

Hyvässä oppimisympäristössä korostuvat toimijoiden ja eritahojen vuorovaikutustekijät (Piispanen 2008, 40). Määttä ja Uusiautti (2012) tuovat esiin opettajan ja oppilaan suhteessa olevat jännitteet. Jännitteitä voi syntyä, jos nuori pyrkii sopeutumaan oppimistilanteisiin ja oppimisen vaatimukseen. Näissä tapauksissa oppimisympäristöt voivat olla oppimista rakentavia tai pahimmillaan negatiivisia. Rakentavia jännitteitä ovat sellaiset tilanteet, joissa nuori joutuu harjoittelemaan uusia taitoja ja toimintatapoja. Tuhoiset jännitteet ovat taas sellaisia, jotka estävät nuorta käyttämästä jo kehittämiä valmiuksia sekä taitoja. Tällöin nuori joutuu taantumaan. Parasta olisi, jos oppimisympäristöä vallitsisi jatkuvasti positiivinen ja rakentava jännite. (Määttä & Uusiautti 2012, 27). Opettajana tehtävänä on päästä myös käsiksi ryhmä dynamiikkaan, ottaa selvää ryhmän vahvuuksista ja haasteista sekä pyrkiä rakentamaan luokkayhteisö, joka on turvallinen, kunnioittava sekä arvostava jokaista yksilönään. Luokan jokainen oppilas on erilainen. Paras tapa on, että opettaja pyrkii määrittämään hänen puutteelliset taidot, vahvuudet sekä mahdolliset ongelmat. Jonka jälkeen

opettaja pyrkii opettamaan ja ohjaamaan oppilasta uusiin taitoihin sekä ratkaisemaan ongelmia. Haasteensa tuo opettajan työhön se, että huomio pitäisi kiinnittää sekä yhteisön toimintaan luokassa sekä yksilöön. (Greene 2008, 187.) Opettajuus tasapainottelee näiden rakenteiden ristitulessa. On mahdotonta toteuttaa täysin positiivista ja rakentavaa jännitettä oppimisympäristöön, sillä kokemuksellisuus on vahva osa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta.

Osaston ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää, jos mietitään kasvatuspäämäärien saavuttamista. Koulukodin osaston puoli paikkaan nuoren kotia, jolloin se edustaa vastuullisinta kasvatustahoa. Myös koulukodin koulun kasvatusta vastuu on tärkeä. Siksi yhteistyön onnistumisen peruste onkin yhteinen käsitys siitä, millainen on hyvä opetus ja kasvatusta, jotta päästään helpommin päämääriin (Piispanen 2008, 40). Tarvitaan sitoutuvia tekoja, sen avulla lapsen oikeus opetukseen muuttuu todeksi kaikissa tapauksissa. Opettaja, lapsi, huoltaja, hoitaja, sijoituspaikan ammattilaiset, sosiaalityöntekijä, kuraattori, terveydenhoitaja, psykologi, lääkäri ja muut lapsen tilanteeseen osallistuvat ammattihenkilöt antavat panoksensa omalla tavallaan. (Heino & Oranen 2009, 244.) Tärkeää on, että yhdessä toimiminen perustuu sille, että jokaisella osapuolella on jokin päämäärä, jota he jokainen perustellusti tavoittelevat (Hallamaa 2017, 112).



Kuvio 3. Yhdessä yksilöllisesti.

Yllä oleva kuvio **‘Yhdessä yksilöllisesti’** kiteyttää tutkimukseni moniammatillisen yhteistyön tarpeet sekä sen, kuka on koulukotitoiminnan keskiössä. Kuvaan olen koonnut asioita, joita tehdään yhdessä nuoren tuen tarpeen hyväksi. Haasteensa tuo vastavuoroinen vuorovaikutus, joka on riippuvainen sekä nuoresta että myös ammattilaisesta. Ammattilainen on kuitenkin suurimmassa vastuussa vuorovaikutuksen toiminnasta, oman ammatillisuutensa kautta. Kaiken lähtökohtana on ammatti ja ammattilainen (Virtanen 2003, 347).

Luvussa 5.1 esitellyssä aineistossa nuoret nimesivät tarpeikseen asioita, joita opettajat, ohjaaja ja muu henkilökunta vastasivat tukevansa arkipäiväisessä työssään. Esimerkkinä näistä voisi mainita: selittämisen ja selkokieliisyyden, kohtaamisen ja luottamuksellisen suhteen, nuoreen sekä tulevaisuuteen uskomisen, kannustamisen, keskittymisen sekä rohkaisemisen ja vuorovaikutussuhteen vaalimisen. Tällöin voidaan ajatella, että tarvittava apu ja annettava apu on sopusoinnussa. Toki, on hyvä tarkastella ja keskustella siitä, olisiko siihen hyvä vielä hieman kiinnittää huomiota.

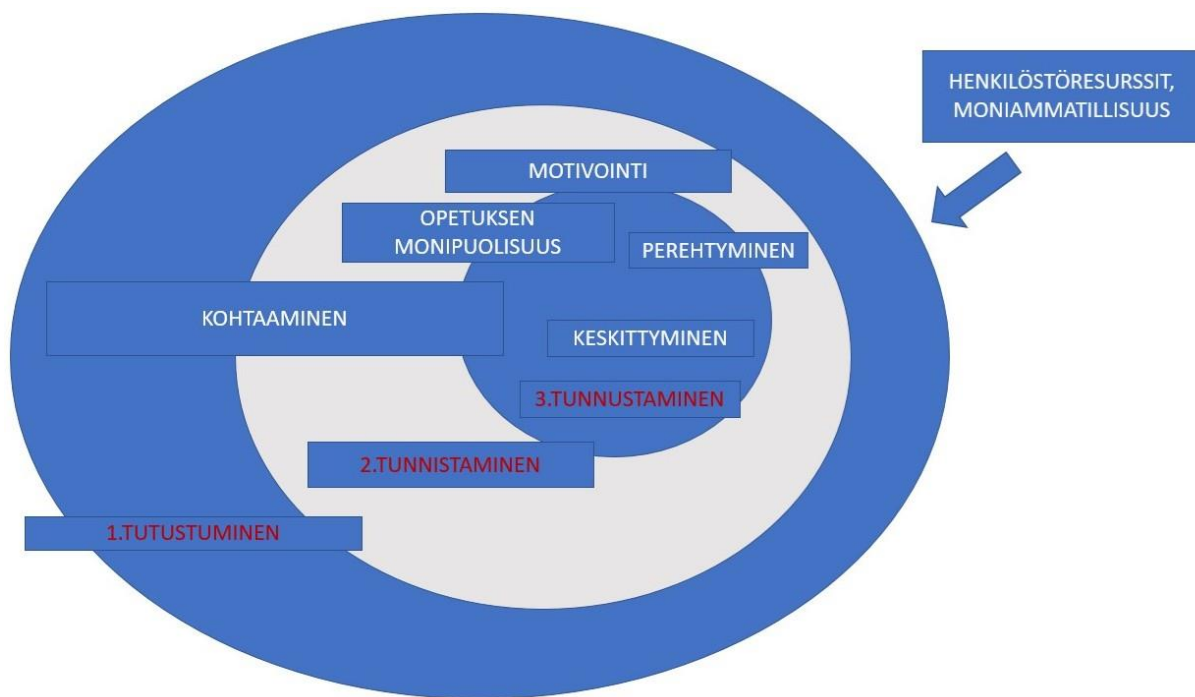
## 6 LOPPUTARKASTELUT JA PÄÄTELMÄT

Tässä kappaleessa kokoan tutkimuskysymysten puitteissa saadut tulokset yhteen. Tarkoitus on tarkastella kokonaisuutta siten, että tarkastelen ensin tutkimustuloksia myönteisen tunnustuksen teorian kautta, jonka jälkeen pohditaan tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Kappaleen lopussa on tarkoitus pohtia tutkimuksen tuloksia, niiden merkittävyyttä sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 6.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu tunnustamisen teorian kautta

Tässä kappaleessa esittelen myönteisen tunnustamisen teorian toimintakulttuuria aineistosta nousseiden asioiden valossa. Myönteisen tunnustuksen (positive recognition) teorian valossa ammattilaisen antama kunnioitus vaikuttaa nuoren itsekunnioituksen kasvuun, samoin kuin sosiaalinen arvostus nostattaa nuoren itsearvostusta. Lisäksi rakkaus ja välittäminen tuovat nuorelle itseluottamusta. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 18, 19; Thompson 2006; Tully 2000, 470.) Näiden keskiössä on tunnustus ja tunnistaminen sekä tukeminen. Ajatus on, että jokaisella on oikeus tulla tunnistetuksi ainutlaatuisena yksilönä (Taylor 1995, 38), ja näin huolenpidon ja rakkauden kautta identiteetti voi rakentua (Honneth 1992; Taylor 1995).

Alla oleva kuvio on koottu myönteisen tunnustuksen teorian pohjalle. Kuviossa on numeroituna tunnustamisen teorian prosessit: tutustuminen, tunnistaminen sekä tukeminen. Lisäksi kuvioon on koottu tärkeimmäksi tutkielmastani nousseet käsitteet. Käsitteet ovat nousseet haastatteluissa nuorten kanssa sekä opettajien ja muiden ammattilaisten haastattelulomakkeista. Yleisesti haastatteluista sekä lomakkeista nousseet ja suurimman painoarvon saaneet käsitteet ovat: *kohtaaminen*, *motivointi*, *perehtyminen*, *opetuksen monipuolisuus*, *keskittyminen* sekä *henkilöstöresurssit*. Näiden käsitteiden sisään mahtuu paljon konkreettisia tapoja antaa tukea nuorelle. Niitä on avattu edellä olevissa luvuissa 5.1 ja 5.2.



Kuvio 4. Myönteisen tunnustamisen teorian kautta tutkielmani tulokset.

Aineiston pohjalta voin todeta, että kohtaaminen sekä vuorovaikutus ovat isoja askelia nuoren tukemisessa. Myös tunnustuksen –teorian pohjalta puhutaan tutustumisesta ja tunnistamisesta, jossa nuoren *kohtaaminen*, arvostaminen sekä kunnioittaminen ovat lähtökohtia hänen tukemisessaan. Kun nuoreen on tutustuttu ja kohdattu, jonka jälkeen hänet on tunnistettu tarpeineen sekä yksilöllisesti voidaan lähteä oppimisen saralle, *motivointiin*, *perehtymiseen*, *monipuoliseen opetukseen* sekä *keskittymisen* turvaamiseen. Lisäksi näihin prosesseihin kuuluvat oleellisesti lailliset portaavat, kuten erityisen tukeen kuuluva HOJKS sekä kasvatus- ja hoitosuunnitelmat. Tutustumiseen, tunnistamiseen sekä tukemiseen liittyy vahvasti myös vastauksissa nousseet *resurssit*. Onko tarpeeksi aikuisia antamassa läsnä olevan aikuisen mallia, turvaamassa turvallista arkea sekä tukemassa oppimista? Haastattelujen pohjalta voidaan todeta, että jokaisen vastaajan niin aikuisen kuin nuorenkin kohdalla, huolestuttavaa oli henkilöstöresurssien vaikutus kouluarkeen. Konkreettisimmillaan se oli nuorille sitä, ettei apua saatu, kun sitä tarvittiin.

Tunnustamisen –teoria, ottaa huomioon jokaisen ihmisen tarpeet ja rakentaa pohjan sille, että oppimisen ja kasvamisen maaperä on mahdollinen. Valtion koulukotien strategiset linjaukset korostavat: osallisuutta, dialogisuutta, lapsen ja nuoren yksilöllisiä tarpeita, moniammatillista asiantuntijuutta sekä tutkimus- ja kehittämistyötä. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2018, 8-



9.) Ne ovat osallisena myös tunnustamisen teoriassa. Myönteisen tunnustuksen teoria voisi olla hyvä lisä Valtion koulukotien toimintastrategiassa. Moniongelmallisuus sekä haasteellisesti käyttäytyvät nuoret tuovat haasteensa kyseisiin toimintakulttuurin toteutumiseen, mutta tiedostettuna se muuttaisi ammattilaisten toimintaa ja sitä, mihin heidän tulisi enemmän keskittyä nuorten kanssa tehtävässä työssä. Tunnustuksen onnistuminen vaatii vastavuoroisen vuorovaikutuksen, vaikka kasvattaja ei voi vaatia samantasoista asennetta kasvatettavalta. Molemmilla on oikeus kuitenkin vaatia toisiltaan kohteliaisuutta sekä hyvää kohtelua (Purjo 2011, 37). Rönty (2009) mukaan opettaja olisi aikuinen, joka antaa hiljaisemmalle tarvitsemia sanoja, rajoja rajattomalle, osaamattomalle osaamista sekä ujoille rohkeutta (Rönty 2009, 196). Opettaja huomioi osallisuuden kokemuksen jokaiselle oppilaalle. Greene (2008) mainitsee: ”opettamisen taito merkitsee herkkyyttä vastata erilaisiin tarpeisiin” (Greene 2008, 185). Opettaminen vaatii myös vastavuoroisuutta, jotta kaikkien etu on turvattu (Hallamaa 2017, 87-88; Hyvärinen & Pösö 2018, 8). Myönteisen tunnustuksen teoria rakentaa pohjan opettamisen taidon vaatimalle herkkyydelle, ja tuo sille prosessit, joiden kautta opettaja voi olla tietoisempi toimissaan.

## **6.2 Eettisyys ja luotettavuus**

Ennen tutkimuksen aloittamista olin yhteydessä kyseisen koulukodin koulun rehtoriin, jolta kyselin mahdollista aihetta pro gradu – tutkielmaani. Tuolloin aiheeni oli selvä siinä määrin, että tiesin aiheen olevan jotain koulukotiin liittyvää, erityisesti koulutuksen ja opetuksen näkökulmasta. Rehtori antoi minulle mahdollisia aiheita, joista sitten poimin kyseisen. Tämän jälkeen olin yhteydessä koulukodin johtajaan, joka myönsi minulle tutkimusluvan (liite 3). Lähtökohtana tutkielmassani oli nuorten kuuleminen ja näiden asioiden esiin tuominen, sillä usein nuorten ääntä ei saada kuuluviin lastensuojelun näkökulmasta. Lisäksi halusin tuoda myös opettajien, ohjaajien ja muun henkilökunnan näkökulman näkyväksi, siitä millaista työtä he tekevät nuorten koulun tukemiseksi. Tarkoituksenani oli siis koota kokonaiskuva siitä, millaisia tarpeita olisi koulussa annettavaan tukeen ja millaista tukea koulussa annetaan. Tutkimustani kootessa olen käyttänyt eri informanttien mielipiteitä siitä, mihin tulisi suunnittelussa sekä toteutuksessa ottaa huomioon. Informantteihin on kuulunut koulukodin henkilökuntaa, yliopiston opettajia, terveyshuollon ammattilainen sekä nuoria, joilta olen kysellyt sitä, miten aihetta pitäisi lähestyä. Heiltä olen saanut tutkimukseeni näkökulmaa siihen, mihin olisi hyvä kiinnittää huomiota. Myös eettisiin kysymyksiin olen pyrkinyt hakemaan näkökulmia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan tutkijan on hyvä olla tietoinen tutkimuseettisistä kysymyksistä jo etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Aloittaessani projektia tutkimuseettiset kysymykset olivat suurin ja kantavin tema suunnittelussani. Esimerkiksi pohdin kysymystä: miten suojelen nuorten anonymiteettiä niin, ettei ammattihenkilöstö tunnista heitä. Halusin toimillani varmistaa sen, että kokemuksista uskalletaan puhua, jotta ne voidaan tuoda päivänvaloon. Myös aikuisten haastattelulomakkeiden auki kirjoittamisessa mietin, millaisia käsitteitä käytän esimerkiksi ammattien puitteissa, sillä mielestäni tunnistamattomuus on tärkeä myös näissä tapauksissa. Siksi olen valinnut esimerkiksi taulukoinnissa erään sarakkeen otsikoksi “muu henkilökunta”, jotta henkilöitä ammattien takaa ei voida mitenkään tunnistaa.

Tutkimusluvan (liite 3) sain koulukodin johtajalta sekä sovin tutkimuksen tekemisestä rehtorin kanssa. Lisäksi nuorten haastatteluissa vaalin anonymiteettiä sekä vapaaehtoisuutta, korostamalla sitä, että milloin vain nuori voi soittaa minulle ja vetää antama haastattelu pois aineistosta. Hirsjärvi ja Hurme (2011) kehottavat liittämään haastattelun informointiin liittyvän suostumuksen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20). Suostumuksen (liite1, liite2) liitin ennen haastattelua sekä aikuisten lomaketta, niin että jokainen haastatteluun osallistuva allekirjoitti suostumuksen, joka oli liitetty haastattelulomakkeeseen. Ennen tutkielman aineiston keräämistä, kävin koululla tutustumassa ja kertomasta tulevasta haastattelumahdollisuudesta nuorille. Ennakoitavuus ja nuorten tiedottaminen oli mielestäni tärkeää, jotta saisin mahdollisimman monta haastateltavaa. Lisäksi osa nuorista oli minulle entuudestaan tuttuja, joten keskusteluyhteys ja luottamussuhde olivat jo rakentuneet mukavasti. Joten se edesauttoi haastattelutilanteessa toimimista. Toisaalta se haastaa minua tutkijana olemaan olettamatta mitään haastattelutilanteessa. Mielestäni onnistuin siinä melko hyvin, pieniä haasteita oli, mutta ne piti tehdä tietoisiksi.

Tieto rakentuu ihmisen kokemuksen kautta laadullisessa tutkimuksessa. Kokemusta pyritään kuvaamaan tutkimuksessa tarkoin. (Sloan & Bowe 2013, 1293.) Käsitys ja kokemus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka tarkoittaa sitä, että emme voi kuitenkaan tietää absoluuttista totuutta. Sillä sosiaalisesti rakentunut tieto sisältää monia erilaisia näkökulmia ja merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 18.) Ontologinen oletus kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen liittyykin siihen, että tieto konstruoituu sosiaalisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 22). Ihmistieteissä oletetaan, että kokemus on monesti monimutkaisempi kuin yksittäinen

kuvaus. Näissä tapauksissa on aina olemassa osia, joita ei voi sanoin kuvata. (Sloan & Bowe 2013, 1291-1292.) Se haastaa tutkijaa rakentamaan tietoa.

Kokemusten ja käsitysten takia fenomenologiassa on aina läsnä eettinen velvoite (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkittavan kokemus sekä siihen kohdistuva tutkimus ovat fenomenologisen tutkimuksen näkökulmat. Tällöin korostuu inhimillinen kokemus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40-41; Perttula 2005, 139.) Narratiivisessa tutkimuksessa rakennamme tutkittavia kokemuksia refleksiivisesti (Perttula 2005, 139). Narratiivisen tutkimuksen tekeminen on myös eettisesti haastavaa, koska käytämme tutkimusotetta tarkastelemaan ja arvioimaan periaatteita, joita toteutetaan. Lisäksi se perustuu jonkun toisen tarinaan, jota käytämme hyväksemme tehdessämme tiedettä. (Latvala, Peltonen & Saresma 2004, 303-304.) Mielestäni tutkijalla on vastuu myös suhteuttaa näissä tilanteissa, mikä on tutkittavan parhaaksi ja ajatella sitä ikään kuin ulkopuolisena koko kokonaisuutta. Tutkijan tehtävä on omalla toiminnallaan suojata haastateltavaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) totesivatkin kirjassaan, että: "eettisyys on tutkimuksen laatua." (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149.)

Tutkimuksen ja etiikan risteys on moninainen. Toisaalta tutkimuksen tulokset voivat vaikuttaa eettisiin ratkaisuihin, toisaalta eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Hyvä laadullinen tutkimus mukailee tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta. Se ottaa huomioon: rehellisyyden, tarkkuuden asioiden esittämisessä, tutkimustyössä, tutkimuksen arvioinnissa sekä aineiston säilönnässä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Tutkijalla on vastuu näiden edellä mainittujen asioiden huomioimisessa. Tutkijan täytyy ymmärtää oma osuutensa tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 18.) Hyvä laadullinen tutkimus on läpinäkyvää sekä avointa. Lisäksi se antaa myös arvon muille tutkijoille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Olen pyrkinyt rakentamaan tutkimuksen tekemisen mahdollisimman läpinäkyväksi. Aineiston keräämisessä olen pyrkinyt anonymisoimaan nuorten nimet heidän silmien alla. Lisäksi olen huomauttanut nuoria, ennen haastattelun alkua siitä, että he voivat milloin vain vaatia minua lopettamaan äänityksen tai sanomaan etteivät haluakkaan olla mukana haastattelussa. Lisäksi olen pohtinut nuorten ymmärrystä siitä, mihin he lähtevät osallistuessani tutkimukseen. Haastattelujen aikana jotkut nuorista antoivat luvan laittaa niemen esiin. Kerroin kuitenkin, että on tärkeää, että pidetään nimet poissa, sillä tutkimuksen tekemiseen liittyy myös anonymiteetti. Anonymiteetin lisäksi kirjoittaessani tätä tutkielmaa olen käyttänyt pseudonyymejä tutkielmaan osallistuneista.

Haastattelutilanne oli altis haasteille. Tilanteessa oli oltava herkkä. Lisäksi aidon kiinnostuksen korostaminen ja läsnäolo olivat avain asemassa. Padgett (2017) kirjoittaa kirjassaan, että kun tutkija toimii aineiston kerääjänä, hänen täytyy olla sensitiivinen, kykenevä joustavuuteen ja tekemään päätöksiä paikan päällä seuraten tutkimuksen lähtökohtia (Padgett 2017, 2). Mielestäni aineiston keräämisvaiheessa tämä oli haastavaa. Piti tiedostaa oma paikka ja oma rooli, ettei ohjailisi liikaa virikehaastattelussa tapahtuvaa dialogia. Mielestäni suurin haaste on kuitenkin tutkimuksen analysointi- ja kirjoitusvaiheessa ja siinä, minkälaiselle lukijakunnalle työni tulee. On selvä, että koulun henkilökunta lukee graduni. Koulun henkilökunta tuntee nuoret, jotka ovat vastanneet haastatteluihin, todella hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että minulla on haaste kirjoittaa graduni niin, että nuoret eivät ole tunnistettavissa ollenkaan. Aikuisten haastattelulomakkeet ovat eettisesti riski sinänsä, sillä vastaajista ei voi olla varma ottavatko he kuinka tosissaan lomakkeen täytön, lisäksi ei tiedetä kuinka selvillä vastaajat ovat kysymysteemojen aiheista, sillä kaikki eivät ole koulussa työskentelijöitä. Hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii perehtymistä. Lisäksi vastaamattomuus voi olla haaste. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 195.)

Se millaisia valintoja teen kirjoittaessani voi vaikuttaa poikkeuksesta lukijaan tietyllä tavalla. Kirjoittaessani olen pyrkinyt tuomaan asiat ilmi niin, että ne pysyvät aineistolähtöisessä totuudessa. Ettei omat ajatukseni ole tekstissä luettavissa. Tutkielmani ei ole tarkoitus olla ongelmien etsijä vaan ratkaisija. Tarkoitukseni on ollut rakentaa tutkielmani kautta myös mahdollinen korjaava tekijä aineistosta nousseihin nuorten mainitsemiin epäkohtiin. Tutkimuksen luotettavuutta miettiessä on tärkeä huomioida tutkijan positio. Tutkijan position on tärkeä olla puolueeton (Tuomi & Hirsjärvi 2018, 160.) Epistemologinen oletus on, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on luomassa tutkimaansa kohdetta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 23).

Luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukseni tutkimukseen, aineiston keruun, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija - tiedonantajan suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysin, tutkimuksen luotettavuus sekä sen raportointi. (Tuomi & Hirsjärvi 2018, 163-164.) Pro gradu- tutkielmassani olen pyrkinyt vastaamaan kaikkiin näihin teemoihin luotettavuuden vuoksi. Olen pyrkinyt tuomaan kaiken näkyville, sen miten olen tehnyt tutkielmani.

## 7 POHDINTA

Pro gradu- tutkielman tarkoituksena on kartoittaa nuorten tuen tarpeita ja toiveita suhteessa koulunkäynnin tukeen sekä ammattilaisten näkökulmaa siitä, millaista tukea he tarjoavat nuorille koulunkäyntiin. Erityisesti itseäni kiinnosti nuorten näkökulma, sillä usein se jää kuulematta lastansuojelussa tai ylipäättään koulumaailmassa. Kandidaatin työn kautta kiinnostuin alustavasti aiheesta, jonka keskiössä olivat lapset ja nuoret, jotka käyttäytyvät haastavasti sekä heidän tukeminen. Sen näkökulman kautta lähdin suuntaamaan työskentelyäni tarkemmin vielä koulukotinuoriin. Kandidaatin työn tuloksien perusteella pystyin olettamaan, että kohtaamisen käsitteet tulevat olemaan osa työtäni. Myöhemmin aineistoa analysoidessani huomasin kohtaamisen käsitteiden sisäkkäisyyden ja laajuuden. Työskentelyäni helpotti aikaisempi perehtyminen kohtaamiseen, kolmiportaiseen tukeen, positiiviseen pedagogiikkaan sekä erityispedagogiikan vallitseviin kysymyksiin. Tutkielmani otsikko: *“Pelattais Kimbleä välillä”* on valittu tarkoituksella. Sen tarkoitus on herätellä siihen, että opetuksen monipuolisuuden, perehtymisen, keskittymisen sekä motivoinnin lisäksi nuoret kaipaavat kohtaamista, yhdessä oloa sekä turvallista ja innokasta olemista. Nuorten kanssa työskennellessäni olen todennut, kun vuorovaikutus toimii, niin moni muukin asia toimii arkipäiväisessä olemisessa. Vuorovaikutuksen jännitteet näkyvät pitkälle heidän kanssaan tehtävässä työssä.

Tutkimukseen kerätyt aineistot olivat sisällöllisesti laajoja ja niiden käyminen tarvitsi aikaa. Toisaalta olin myös kiinnostunut aineiston tutkimisesta ja sen monivivahteisuudesta. Tämä vaati lukemisen moneen kertaan näkökulmia vaihdellen. Käytin aineiston analyysissä aineiston sisällöllistä analyysiä ja uskon, että se on ollut ainut ja paras tapa sen läpikäymiseen. Haasteensa toi jokaisen nuoren ja aikuisen oma tapa tuoda tärkeät asiat esille. Monikertainen lukeminen auttoi kuitenkin siinä, että aineiston redusointi sekä abstrahointi onnistuivat. Nuorten vastaukset kirjoitin lukuun 5.1 niin, että jokaisesta merkityksellisestä aiheesta nostin myös esimerkki mainintoja, jotta nuorten ääni olisi kuuluvissa mahdollisimman monipuolisesti. Opettajien, ohjaajien sekä muun henkilökunnan lomakkeiden läpikäyminen toivat omat haasteensa, sillä jokainen ammattinsa edustaja puhui omalla ammatillisella äänellään, siksi päädyin taulukoimaan vastaukset lukuun 5.2.

Tarkoitukseni oli rakentaa nuorille ääni, sillä lastensuojelua ja koulua koskevaa tutkimusta on vähän, erityisesti jos etsitään tutkimustietoa siltä ajalta, kun nuori elää vielä peruskoulun

suorittamisen aikaa. Myös ministeri Saarikko ja lapsiasiavaltuutettu Kurttila ovat tätä vaatineet julkisesti (Salokorpi 2018; Kaleva 2018). Koulukotinuoriin panostavia tutkimuksia löytyy muutamia, jossa aineisto on kerätty peruskoulun suorittamisen jälkeisiltä ajoilta tai jo vuosia sen suorittaneilta. Koulukotinuorista koulukodissa ollessa on tehty vähän tutkimusta. Siksi olen halunnut tuoda nuorten äänen esiin. Koen että, yläkoulu ikäisiltä oikein kysyttäessä vaikeistakin asioista voi saada rehellisiä ja hyviä vastauksia. Lasten ja nuorten kuulemisessa täytyy kuitenkin muistaa todellisuus ja se, että tutkielmassani puhutaan nuorten kanssa, joilla on suuret haasteet. Tällöin ammattilaisten näkökulmaa ei voi kokonaan sivuuttaa. Mielestäni olen kuitenkin päässyt tutkielman kautta johdannossa mainitsemini tavoitteisiini nuorten äänen esiin tuomisen näkökulmasta.

Mahdollisia tutkimusnäkökulmia voisi olla nuorten kuuleminen laajemmin suhteessa koulun käyntiin tai koulukodin arkeen liittyvissä asioissa. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön toiminnan näkökulmat sekä saumattoman yhteistyön mahdolliset muodot sekä rakenteet olisivat tärkeitä aiheita, sillä niiden vaikutus nuorten hyvinvointiin on merkittävä. Hallamaa (2017) puhuu me-tilasta, jonka saavuttaminen on saumatonta yhteistyötä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi, siinä yksilön päämäärät katoavat ja yhdessä toimiminen korostuu. (Hallamaa 2017, 231.) Me-tilan tutkiminen voisi olla hyvä näkökulma koulukotien yhteistyön toimivuuteen. Puhutaan myös paljon sosiaalialan työntekijöiden hyvinvoinnista ja työn kuormittavuudesta, sillä työtä leimaa yksin tekemisen kulttuuri (Heino & Pursi 2018, 6). Mielestäni tutkimusta tarvittaisiin myös siitä näkökulmasta, sillä hyvinvoinnin ja työn kuormittavuus vaikuttaa suoraan lastensuojelun asiakkaisiin, eli nuoriin ja lapsiin, jotka ovat toiminnan keskiössä.

Olen halunnut tuoda tutkielman vallitsevaksi näkökulmaksi ratkaisukeskeisyyden. Kun asioiden todetaan olevan epätasapainossa, mitä tulisi tehdä, jotta asia voitaisiin korjata. Korjaamisen näkökulmasta toin tutkimukseni kantavaksi teemaksi toimintakulttuurin vaikutuksen koulukodin arkeen ja ehdotin työlläni tutustumista Honnethin (1992) teoriaan tunnustamisesta. Kyseistä teoriaa ollaan varioitu myös suomessa Myönteisen tunnistamisen näkökulmasta (Korkiamäki ym. 2015). Mielestäni myönteisen tunnistamisen teorian vaiheet voisivat olla oleellinen osa myös koulukotien toimintakulttuuria niin, että jokainen siellä työskentelevä olisi tietoinen sen toiminnan pohjautumisesta teoriaan, joka on tutkitusti toimiva. Näin saataisiin yhtenevät toimintamallit koko koulukoti toiminnalle. Rakenteelliset muutokset ovat joskus vaikuttamassa pitkälle jopa ihan konkreettisiin toimiin. Kuten

tutkielmani tuloksissa todettiin, miten henkilöstöresurssit esimerkiksi vaikuttavat nuorten kokemaan avun saatiin ja kiireeseen.

## 8 LÄHTEET

- Ahonen, A. K. (2017). Muuttuvatko koulut? Teoksessa J. Rautapuro & K. Juuti (toim.), *PISA – pintaa syvemmältä. Pisa 2015 Suomen pääraportti* (s. 311-343). FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahtola, A. (2016). Psyhykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*. SAGE publications.
- Bardy, M. (2013). Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Lastensuojelun ytimessä* (s.48-71). Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. (2001). Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakes.
- Bingham, C. (2001). *Schools of Recognition: Identity Politics and Classroom*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Cahkraborti-Gosh, S. & Mofield, E. & Orellana, K. (2010). Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: A decade of understanding. *International Journal of special Education* 25(2), 162-170.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A. Blythe, J. & Neville, A.J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. Teoksessa D.G. Cope (Ed.), *Methods & Meanings* (pp.545-547). *Ontology Nursing Forum* Vol 41(5).
- Courtney, M.E., Skyles, A., Miranda, G., Zinn, A., Howard, E. & Goerge, R.M. (2005). *Youth Who Run Away from Out-of-Home Care*. Chapin Hall. Center for Children. At University of Chigago.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Dall’Alba, G. (2009). Phenomenology and Education: An introduction. *Educational Philosophy and theory*. Vol 41(1).
- De Bellis, M.D., Narasimhan, A., Thatcher, D.L., Keshavan, M.S. Soloff, P. & Clark, D.B. (2005). Prefrontal Cortex, Thalamus, and Cerebellar Volumes in Adolescents



and Young Adults with Adolescent-Onset Alcohol Use Disorders and Comorbid Mental Disorders. *Clinical and Experimental Research* (29/2006).

Engerström, Y. (2007). *Perustietoa opetuksesta*. Helsingin yliopisto.

Eronen, T. (2012). *Lastenkoti osana elämäntarinaa. Narratiivinen tutkimus lastenkodeissa asuneiden kertomuksista*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Feldmann-Wojtachnia, E., Gretschel, A., Helmisaari, V., Kiilakoski, T., Matthies, A-L., Meinhold-Henschel, S., Roth, R & Tasanko, P. (2010). Youth participation in Finland and in Germany. Status analysis and databased recommendations. Co-publishers.

Greene, R.W. (2009). *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Finn Lectura.

Gilbert, N. (1997). *Combatting Child Abuse: International Perspectives and Trends*. Oxford University Press.

Gore, N. J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J. C., Baker, P & Denne, L. D. (2013). Definition and scope for positive behavioural support. *International Journal of Positive Behavioural Support*, Vol. 3(2). 14-20.

Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Gaudeamus.

Hammersley, R., Dalgarno, P., McCollum, S., Reid, M., Strike, Y., Smith, A., Wallace, J., Smart, A., Jack, M., Thompson, A & Liddel, D. (2015). Trauma in the Childhood stories of people who have injected drugs. *Addiction Research and Theory*.

Heino, T. (2013). Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Lasten suojelun ytimessä* (ss.84-108). Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.

Heino, T. & Oranen, M. (2012). Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti - erityistäkö? Teoksessa M. Janhukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 217-249). Vastapaino.

Heino, T. & Pursi, K. (2018). Miten maakunta voi vähentää tarvetta lasten huostaanottoon? THL.

Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. (2010). Nuori ja mieli. – Koulu mielenterveyden tukena. Tammi.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Hinkkanen, V., Pekkarinen, E. & Savolainen, J. (2007). Lasten rikolliset teot ja niihin puuttuminen. Tutkimus alle 15-vuotiaina poliisin tietoon tulleista rikoksen tekijöistä Helsingissä. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tiedonantoja 76. Nettilähde [luettu:11.9.2018]: [https://helda-helsinki-fi.pc124152.oulu.fi:9443/bitstream/handle/10138/152541/Mediatiedote\\_Rikoksi\\_a\\_uusivat.pdf?sequence=2](https://helda-helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:9443/bitstream/handle/10138/152541/Mediatiedote_Rikoksi_a_uusivat.pdf?sequence=2)
- Honkatukia, P. & Hinkkanen, V. (2009). Lastensuojelun ja rikosseuraamuksen kosketuspinnat. Teoksessa J. Kivivuori (toim.), *Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta* (ss.41-48). Helsingin yliopisto.
- Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Honneth, A. (1992). The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts. Translated by Joel Anderson. Polity Press.
- Hovila, H. (2004). Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto.
- Hytönen, K-M. (2016). Lastensuojelun historian pimeä puoli. Nettilähde: [luettu 30.10.2018]: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52221/1/hytonen\\_lastensuojelun.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52221/1/hytonen_lastensuojelun.pdf)
- Hyvärinen, S. & Pösö, T. (2018). Lasten haastattelu lastensuojelussa. Teoksessa S. Hyvärinen. & T. Pösö. (toim.), *Lasten haastattelu lastensuojelussa* (ss. 7-29). PS-kustannus.
- Ikäheimo, H. (2018). Vanha Hegel ja intersubjektivisuus. The university of New South Wales.
- Ikäheimo, H. (2014). Anerkennung. Critical Horizons. Vol. 18(1).

- Ikäheimo, H. (2003a). Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto. Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustussuhteista. Jyväskylän yliopisto.
- Jussim, L. (2017). *Precis of Social Perception and Social Reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*. Behavioral and Brain Sciences. Vol. 40.
- Kataja, K. (2012). Lapsuuden rajoilla. Normaalin ja poikkeavan määrittäminen huostanottoasiakirjoissa. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Kaleva. (2018). Saarikko: koulukotien valvonta ei nykyisin ole riittävää, syvällisempää perkaukseen on tarvetta. Nettilähde[luettu:10.11.2018]:  
<https://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/saarikko-koulukotien-valvonta-ei-nykyisin-ole-riittavaa-syvallisempaan-perkaukseen-on-tarvetta/804179/>
- Kemppainen, S. (2018). Muhoslaisesta koulukodista löytyi laittomia, mielivaltaisia ja nöyryyttäviä käytäntöjä - Oikeusasiamies selvittää valvontaa, koulukoti kiistää laittomuudet. Kaleva 26.8.2018. Nettilähde[luettu:10.11.2018]:  
<https://www.kaleva.fi/uutiset/oulu/muhoslaisesta-koulukodista-loytyi-laittomia-mielivaltaisia-ja-noyryyttavia-kaytantoja-oikeusasiamies-selvittaa-valvontaa-koulukoti-kiistaa-laittomuudet/803053/>
- Kestilä, S. (2016). Nuoreksi aikuiseksi epävakaa kasvuympäristössä. Nuorten kokemuksia arjessa selviytymisestä ja kasvuolosuhteista lastensuojelulapsena. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Kekoni, T. & Kitinoja, M. & Pösö, T. (2008). Erityinen huolenpito koulukodeissa. THL.
- Kitinoja, M. (2005). Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. STAKES.
- Kivivuori, J. (2009). Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta. Teoksessa J. Kivivuori (toim.), *Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta* (ss. 1-7). Helsingin yliopisto.
- Knafl, K.A. & Breitmayer, B.J. (1991). Triangulation in Qualitative Research: Issues of Conceptual Clarity and Purpose. Teoksessa J.M. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research* (pp.226-235). *A Contemporary Dialogue*. SAGE Publications.

- Koivisto, K. (2012). Koettu hallitsemattomuus – kokemus psykoosista ja autetuksi tulosta psykiatrisen sairaalahoidon aikana. Fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus 3. Teoria, käytäntö, tutkija* (ss. 117-143). Juvenes print.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi-hankkeen kartoitus.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (ss. 109-115). Gaudeamus.
- Korhonen, T. (2017). ”Et antaa vaan palaa siinä hetkessä” Opettajien käsityksiä opettajan a oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta opetustilanteissa. Jyväskylän yliopisto.
- Korkiamäki, R., Häkli, J. & Kallio, K. (2016). Tunnustaminen näkökulmana ja käytäntönä lapsi ja nuorisotyössä. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja. Vol. 17.
- Korkiamäki, R., Häkli, J. & Kallio, K. (2015). Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkosto.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo- Malmivaara (toim.), Positiivisen psykologian voima (ss. 224-243). PS-kustannus.
- Kuoppala, T. & Säkkinen, S. (2018). Lastensuojelu 2017. Tilastoraportti 17/2018. THL.
- Kuula, T. & Marttunen, M. (2009). Laitoksessa rikosten vuoksi. Selvitys alaikäisenä vastentahtoisesti huostaanotetuista. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Kuula, T., Pitts, J. & Marttunen, M. (2006). Nuoret laitoksissa Suomessa ja Englannissa. Teoksessa P. Honkatukia & J. Kivivuori (toim.), *Nuorisorikollisuus* (ss. 315-338). Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221. Helsinki.
- Krogstrup, H.K. (2004). Asiakaslähtöinen arviointi Bikva-malli. Stakes.
- Laitala, M. & Puuronen, V. (2016). Yhteiskunnan tahra. Koulukotien kasvattien vaietut kokemukset. Oulun yliopisto.

- Lanas, M., Syrjälä, L. & Karjalainen, T. (2011). Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. University of Oulu.
- Lastensuojeluinfo (2018). Nettilähde: [luettu 6.6.2018]:  
<https://www.lastensuojelu.info/lastensuojelun-perusta/> .
- Lastensuojelulaki (13.4.2007/417). Nettilähde: [luettu 4.9.2018]:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L1>
- Latvala, J. & Peltonen, E. & Saresma, T. (2004). Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Nykyluktuuri.
- Lehtonen, I. & Telén J. (2013). Hatkassa. Selvitys nuorten luvattomista poissaoloista ja sijaishuoltopaikkojen toimintakäytännöistä. Lastensuojelun keskusliitto.  
Nettilähde [luettu 10.9.2018]: <https://www.lskl.fi/materiaali/lastensuojelun-keskusliitto/Hatkassa.pdf>
- Lehto-salo, P. (2011). Koulukotisijoitus - nuorten toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. Jyväskylä studies in Education.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa - Permateoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Lapin yliopisto.
- Loukkonen, M. (2016). Erityisen tuen kasvatuskumppanuus: ammattikasvattajien näkökulma. Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, M. (2013). Koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrinen oirekuva ja ennuste. Oulun yliopisto.
- McAnarney, E. R. (2008). Adolescent Brain Development: Forging New Links? Journal of Adolescent Health (42/2008).
- McPhail, J.C. (1995). Phenomenology as Philosophy and Method. Applications to Ways of doing Special Education.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling prophecy. The Antioch Review. Vol.8/2.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullinen tutkimus. International Methelp.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis. Second edition. SAGE.

- Moisio, J. (2018). Kohtaamisia retkellä - Osallisuus ja yhteisöllisyys lastenkotien retkitoiminnassa. Nuorisotutkimusverkosto.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of whole schooling*. Vol. 8(1).
- Niemi, P. (2014). Välittäminen tunnustussuhdeteorian näkökulmasta. Aikuissosiaalityöpäivät, Jyväskylä 8.1.2014. Nettilähde [luettu 26.9.2018]: <http://koskeverkko.fi/wp-content/uploads/2014/01/V%C3%A4litt%C3%A4minen-tunnustussuhdeteorian-n%C3%A4k%C3%B6kulmasta.pdf>
- Nikander, P. (2004). Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*.
- Opetushallitus (2018). Nettilähde [luettu 6.6.2018]: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Valtioneuvosto.
- Padgett, D. (2017). *Qualitative Methods in Social work Research*. SAGE.
- Pekkarinen, E. (2017). Koulukoti muutoksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.
- Pekkarinen, E. (2010). Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu: Viisi tapaustutkimusta kuudelta vuosikymmeneltä. Nuorisotutkimusverkosto.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A Handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* (5/2000).
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Lomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus* (ss.115-162). Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. Dialogia.

Perusopetuslaki (21.8.1998/ 628). Nettilähde [luettu: 5.10.2015]:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto.

Polkinghorne, D.E. (2017). Validity Issues in Narrative Research. SAGE.

Pulma, P. & Turpeinen, O. (1987). Suomen lastensuojelun historia. Lastensuojelun keskusliitto.

Purjo, T. (2011). Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Tampereen yliopisto.

Pösö, T. (2004). Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. STAKES.

Raatikainen, E. (2011). Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsingin yliopisto.

Reinikainen, M. (2016). ADHD- diagnosoidun oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutus inklusiivisessa luokassa. Tampereen yliopisto.

Rikosseuraamuslaitos, (2016). Rikosseuraamuslaitos – tilastoja 2016. RISE.

Rönty, S. (2009). Erityisopettajuus muutoksessa. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), Ainutkertainen oppija (ss.180-197). Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. PS-kustannus.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja.

Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). Nuorten koulu-uupumus mittari BBI-10. EDITA.

Salokorpi, J. (2018). Lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila vaatii koulukodeissa olevien lasten kuulemista - "Ministeriö ei ole kiinnittänyt huomiota lasten oikeuksien toteuttamiseen". Yle. Nettilähde [Luettu:10.11.2018]: <https://yle.fi/uutiset/3-10390032>

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37(4). (ss.326-342).

- Sandelin, P. (2012). Narratiivinen lähestymistapa terveystieteen opiskelijoiden ja terveydenhuollon työntekijöiden kokemuksellisten kertomusten tutkimuksessa. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus 3, Teoria, käytäntö, tutkija* (ss.167-194). Lapin yliopistokustannus.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opetuksen tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (ss. 24-41). PS-kustannus.
- Savolainen, T. (2010). Haastava nuori ja koulunkäynti - Opas opettajille. Opetushallituksen SAIREKE-hankkeen materiaaleja 2010. Opetushallitus.
- Savolainen, A. (2001). Koulutyöpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto.
- Seale, C. (1999). Quality in Qualitative Research. Teoksessa: Qualitative Inquiry. Vol. 5(4). SAGE Publications.
- Silfverberg, H. (2004). Millainen opettajan tulisi olla. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta* (ss. 98-114). Tampereen yliopisto.
- Sloan, A. & Bowe, B. (2013). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*. VI. 48(3).
- Smeds, P. (2012). Kokemus käytännönläheisessä oppimisympäristöissä lisää oppimisen iloa ja tukee syväoppimista. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.), *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara* (ss. 59-64). Helsingin yliopisto.
- Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto.
- Sosiaalihuoltoasetus (29.6.1983/607). Nettilähde [luettu: 4.9.2018]:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830607>
- Sosiaalihuoltolaki (30.12.2014/1301). Nettilähde [luettu: 4.9.2018]:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>



- SOS-lapsikylät. (2018). Nettilähde: [luettu: 30.10.2018]: <https://www.sos-lapsikyla.fi/tietoa-meista/>
- Taylor, C. (1994). Politics of recognition. Teoksessa C. Taylor (Ed.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition* (pp. 25-75). Edited and introduced by Amy Gutman.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2018). Valtion koulukotien strategia vuoteen 2020. THL. Nettilähde [luettu 28.9.2018]: <http://www.valtionkoulukodit.fi/assets/valtionkoulukodit-strategia-2020-esite.pdf>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2018). Lastensuojelun käsikirja. THL. Nettilähde [luettu: 28.9.2018]: <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja>
- Thompson, S. (2006). The Political Theory of recognition. Critical introduction. Polity Press.
- Tieteen termipankki (2018). Nimitys: pseudonyymi. Nettilähde [luettu 18.12.2018]: <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:pseudonyymi>
- Toivonen, V-M. (2017). Lapsen oikeudet ja oikeusturva. Lastensuojeluasiat hallintoistuimessa. Alma talent.
- Tully, J. (2000). Struggles over Recognition and Distribution. *Constellations. An international Journal of Critical and Democratic Theory*. Vol. 7(4).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvoori (toim.), *Haastattelijan työkalut yksissä kansissa*. Tutkimushaastattelun käsikirja (ss. 233- 255). Vastapaino.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuoret löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2009). Constructing Reformatory Identity. Girl's Reform School Education in Finland (pp.1893-1932). Peter Lang.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä, A-L. (toim.), *Mun on paha olla* (ss.197 – 211). PS-kustannus.
- Virtanen, P. (2003). Monialainen opiskelu ja moniammatillinen yhteistyö. Tampereen yliopisto.

Wihersaari, J. (2011). Kohtaaminen - opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto.

Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991). Nettilähde [luettu 4.9.2018]:

[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

Ylönen, M. (2011). Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuuden merkityksellisistä tekijöistä. Joensuun Yliopisto.

Äärelä, T. (2015). “Aika paljon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla”. Nuoret vangit kertovat kouluajoistaan. Lapin yliopisto.

## **Liite 1 / Appendix 1**

**Hyvä vastaaja!**

Olen Ida Latvakoski. Teen ProGradu-tutkielmaa koulunkäynnistä, ja olen kiinnostunut siitä:

**Mikä sinua auttaa oppimaan? Mitä tukea toivot koulun käyntiin?**

**Haastattelu koostuu aiheista: Millainen koulu on?**

**Mitä tarvitsen oppimiseen?**

**Muuttaisin koulussa, jotta oppisin..**

Haastattelu tehdään anonyymisti, nimesi ei tule tietoon ja haastattelu äänite poistetaan heti kun se on litteroitu. Tärkeintä on, että kerrot kokemuksestasi, jotta saadaan tietoa siitä mitä koulussa voisi muuttaa.

Tämä tutkielma on vapaaehtoinen.

**Toimin edellä mainittujen asioiden mukaisesti:**

\_\_\_\_\_

Nimen selvennys:

**Suostun tutkimukseen:**

\_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_

## **TIEDOT**

**Tyttö/poika**

**Ikä:** \_\_\_\_\_

## **MILLAINEN KOULU ON?**

**1.Millaista koulu on sinun mielestäsi tällä hetkellä?**

**Miksi?**

**2.Käyn koulua, koska..**

**3.Lempiaine koulussa on**

**Miksi se on lempiaine?**

**4.Inhokkiaine koulussa on..**

**Jotta jaksan opiskella sitä, pitäisi..**

**5.Eniten pidän koulussa...**

**6.Eniten pidän siitä, kun opettaja....**

**MITÄ TARVITSET OPPIMISEEN?**

**7.Milloin opit parhaiten?**

**8.Milloin opit heikoiten?**

**9.Ymmärrän koulussa opiskelemiani asioita parhaiten silloin, kun.....**

**10.Saatko apua koulussa vaikeuksien voittamiseen apua?**

**11.Kun sinulla on vaikeus, millaista tukea toivot saavasi?**

**Mitä ope voisi tehdä?**

**Mitä ohjaaja voisi osastolla tehdä?**

**Mitä sinä voisit tehdä?**

**MUUTTAISIN KOULUSSA, JOTTA OPPISIN**

**12.Jos sinulla olisi valta muuttaa, mitä haluaisit: Mitä muuttaisit, jotta oppisit paremmin?**

**Millainen koulupäivä olisi?**

**Millaisia olisivat oppitunnit? Mitä olisi enemmän ja mitä vähemmän?**

**Millaisia oppiaineita olisi?**

**Koululuokassa?**

**13.Mitä neuvoja antaisit minulle, tulevalle opettajalle jotta osaisin opettaa sinua?**

**Hyvä opettaja huomioi....**

**Miten kiinnostuisit enemmän kouluaineista/opetuksesta?**

**Hyvä opettaja tekee..... , kun en pääse eteenpäin..**

**LISÄKYSYMYKSIÄ:**

**Miten olisit kiinnostunut/innostunut enemmän koulutyöstä?**

**Jotta jaksaisin keskittyä koulussa, haluaisin että....**

**Jotta jaksaisin opiskella koulussa tavoitteellisesti, toivoisin että osastolla...**

**Jotta jaksaisin opiskella, voisin itse...**

**Kerran kun opettaja teki ..... ja siksi jaksoin taas opiskella.....**

**Kun en jaksa opiskella, minusta tuntuu.....**

**Minua auttaa oppimaan....**

## **Liite 2 / Appendix 2**

### **Hyvä vastaaja!**

Olen Ida Latvakoski luokanopettajaopiskeli ja Oulun yliopistosta. Tarkoitukseni on tehdä ProGradu-tutkielma koulukotinuorten toiveista ja tarpeista suhteessa koulunkäynnin tukeen. Tutkielman päätarkoitus on kartoittaa nuorten omia tarpeita ja toiveita siitä, mitkä asiat tukevat sekä motivoivat heidän koulunkäyntiään.

Aineisto kerätään nuorilta haastattelemalla. Haastattelun lisäksi tällä kyselylomakkeella pyrin tukemaan tutkielman aineistoa myös nuorten kanssa työskentelevien ammattilaisten näkökulmalla. Tämä avoin kyselylomake toteutetaan anonyyminä ja vapaaehtoisena. Lomakkeet hävitetään turvallisesti, kun ne on analysoitu, viimeistään syksyllä 2018.

Jos kysyttävää lomakkeesta tai muuten tutkielman kulusta on, saa minuun ottaa yhteyttä.

Vastauksenne on minulle erityisen tärkeitä. Neljään kysymykseen riittää myös lyhyt ja ytimekäs vastaus.

### **Kiitos vastauksestanne jo etukäteen!**

Ida Latvakoski, p. 044 3388118

---

## **PERUSTIEDOT**



**Ikä:** \_\_\_\_\_

**Ammattinimike:** \_\_\_\_\_

**Koulutus:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Työkokemus:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Kysymykset:

**1. Millaista tukea sinä annat koulukotinuorelle hänen koulunkäyntiinsä?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Millaista tukea kotikoulunuori mielestäsi tarvitsee koulunkäyntiinsä?**

---

---

---

---

---

---

**3. Mitä koulukotioppilaan tukeminen tarkoittaa konkreettisesti?**

---

---

---

---

---

---

**4. Ensisijaisena tuen muotona koulunkäynnin suhteen näen mielestäni....**

---

---

---

---

---

---

---

### Liite 3 / Appendix 3

#### PÄÄTÖS

#### ASIA

Tutkimuslupa Ida Latvakoski

Opiskelija Ida Latvakoski on esittänyt tutkimuslupa-anomusta Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajan koulutuksen Pro gradu – tutkielmaan ”Koulukotinuorten toiveita ja tarpeita suhteessa koulukäynnin tukeen”.

Tutkimusaineiston Ida Latvakoski kerää [REDACTED] haastattelemalla nuoria sekä henkilökuntaa tutkimukseen. Tutkimus noudattaa tietojen keräämisessä anonymiteettiä.

Tutkimuslupa-anomus sekä tutkimussuunnitelma ovat päätöksen liitteenä.

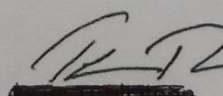
#### PÄÄTÖS

Ida Latvakoskelle myönnetään hakemuksen mukainen Pro gradu tutkimukseen liittyvä tutkimuslupa.

#### Tiedoksi

Ida Latvakoski  
[REDACTED]

[REDACTED] 27.4.2018

  
[REDACTED]  
Johtaja, [REDACTED]

